WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK IV ZESZYT 1

†

STANISŁAW ZAKRZEWSKI

PROFESOR UNIWERSYTETU JANA KAZIMIERZA
WE LWOWIE

PREZES POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

UR. DNIA 13 GRUDNIA 1873 R. W WARSZAWIE,

ZM. DNIA 15 MARCA 1936 R. WE LWOWIE

CZEŚĆ JEGO PAMIĘCI!

E. MALECZYŃSKA (Lwów)

Historja powszechna w kursie klasy II gimnazjum nowego typu

Właściwe podejście do sprawy nauczania historji powszechnej w kl. II gimn. jest jednem z najtrudniejszych zagadnień, jakie program tej klasy, a bodaj że i program wogóle, nastręcza. Jest to w każdym razie zadanie najrozmaiciej rozumiane w praktyce i w ustnych czy drukowanych dyskusjach osnutych dookoła programu. Z jednej strony jawi się pewien żal za kursem historji powszechnej w tej rozciągłości, jaki był w gimnazjum starego typu, a w którym dzieje poszczególnych krajów występowały w bardziej systematycznym obrazie; jawi się zarzut, że poszczególne tematy z historji powszechnej, wymieniane przez program, „wiszą w powietrzu“ i nie mają wewnętrznego związku ani ze sobą, ani z historją polską. W praktyce płynie stąd dążność do rozszerzania i uzupełniania materjału z historji powszechnej ponad program. Ale pojawiła się i inna interpretacja programu zwłaszcza w praktyce: tematy z historji powszechnej zbywa się jak najkrócej lub nawet opuszcza (w przypuszczeniu, że są one niejako dekoracyjnym dodatkiem do systematycznego kursu historji polskiej, *ut aliquid fecisse videatur*, aby osłonić program przed zarzutem zupełnego wyeliminowania dziejów powszechnych), wyrażając równocześnie postulat, aby raczej znikły rzeczywiście zupełnie z programu na rzecz rozbudowy i pełnej systematyczności kursu historji Polski [1]).

Można tu wyrazić zdanie, że tkwi w tem wszystkiem jakieś wielkie nieporozumienie, a programowi, nawet przy najbardziej krytycznem do niego nastawieniu, należy się w tym właśnie wypadku obrona. Kurs historji powszechnej w gimnazjum nowego typu nie jest i nie może być systematycznym kur-

---

[1]) Artykuł niniejszy oparty jest m. i. o odpowiedzi na ankietę, rozpisaną w r. szk. 1934/5 w okręgu Kuratorjum Szkolnego Lwowskiego, a dotyczącą realizacji programu kl. II.

sem historji poszczególnych krajów, (nie był nim zresztą w 100% i w gimnazjum dawnego typu), ale nie jest również zbiorem luźnych tematów. Owszem, przy uważnej interpretacji tekstu programu, tematy z historji powszechnej, podane w materjale nauczania na kl. II, mają ze sobą ścisły wewnętrzny związek i dadzą się powiązać w jedną całość, choć przyznać trzeba, że konstrukcja podręczników zamiast uwypuklić ten związek w wielu wypadkach zaciera go i lubi.

Materjał nauczania w kl. II rozpada się, jak wiadomo, na trzy części, opatrzone nagłówkami, podanemi w Programie [2]) kursywą, a charakteryzującemi ogólnie materjał nauczania. Nagłówki te brzmią:

1. Budowa państwa polskiego. Powstanie, podział i odrodzenie państwa polskiego za Piastów. Rozwój porządku średniowiecznego.

2. Polska Jagiellońska. Rozwój potęgi państwa polskiego. Złoty wiek Polski. Upadek porządku średniowiecznego.

3. Rzeczpospolita szlachecka. Ekspanzja polityczna, zmiana systemu rządzenia na zachodzie i konflikty polityczne w Europie.

Wolno zdaniem piszącej przypuścić, że o ile część pierwsza każdego z tych ujęć ogólnych zawiera materjał z historji Polski, to część druga (zaznaczona wyżej drukiem rozstrzelonym) zawiera ogólną charakterystykę tego, co winno i musi być osiągnięte w zakresie historji powszechnej. A więc poszczególne tematy, wymienione w programie kl. II, np. w obrębie pierwszej części materjału, nie są luźne, ale mają w sumie zobrazować poszczególne cechy „Porządku średniowiecznego", zobrazować to, czem się różniło życie średniowiecza od życia nam współczesnego. Pod koniec przerabiania tej części materjału winna przyjść jakaś synteza, zebranie, jakieś scalenie w umysłach dzieci, jeśli nie wszechstronnego ani nawet wielostronnego obrazu życia średniowiecznego w dobie jego rozkwitu, to przynajmniej obrazu o paru zasadniczych rysach. Aby uczący mógł tego dokonać, musi oczywiście, stawiając

---

[2]) Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem wykładowym (tymczasowy). Bibljoteka oświaty i wychowania, tom II, Państwowe wydawnictwo książek szkolnych. Lwów, 1934, str. 61—63.

przed oczy młodzieży luźne napozór poszczególne obrazy: wojen krzyżowych, życia średniowiecznego miasta, walk cesarstwa z papiestwem, czy inne rysy epoki, mieć ustawicznie w swym umyśle przytomny, wyraźny, syntetyczny obraz, w naszym przykładzie — średniowiecza. Musi wiedzieć, czego chce, i świadomie rys po rysie w tym obrazie wypełniać barwą, aż przyjdzie czas rzucenia wraz z młodzieżą okiem na całość i ostatecznego wykończenia tej całości. To samo trzeba powiedzieć i o następnych częściach materjału. Przechodząc do drugiej jego partji, obejmującej wiek XV i XVI, będziemy zkolei burzyli w oczach dzieci wznoszoną poprzednio budowę, będziemy każdemu rysowi średniowiecza, podkreślonemu poprzednio, przeciwstawiali kiełkowanie i rozwój nowych form życia, aż znów przyjdzie czas na skromną, na paru bodaj rysach opartą, syntezę różnic średniowiecza i zarania czasów nowożytnych. Podobnie będzie i z działem trzecim.

Czy da to się jednak w zgodzie z szczegółowym materjałem podanym przez program i w rozporządzalnym czasie osiągnąć w praktyce? Pisząca pokusiła się o to w dwóch zkolei kursach klasy II, zeszłorocznym ukończonym, i częściowo kursie tegorocznym, z częściowo przynajmniej pomyślnym wynikiem. Niżej przedstawiona szczegółowo struktura kursu historji powszechnej odnośnie do pierwszego i drugiego działu nauczania w kl. II gimn. to oczywiście subjektywna interpretacja programu, co więcej próba niepozbawiona usterek i błędów, z których niektóre, będąc ich doskonale świadoma, sama poniżej zaznaczam. Przytaczam jednakże mój eksperyment dlatego, że chodzi mi o jasne, przykładowe przedstawienie, wypowiedzianej wyżej myśli, którą uważam nietylko za realną, ale niezależnie od usterek wykonania w danym wypadku, za słuszną interpretację programu.

I. „Rozwój porządku średniowiecznego“.

Po raz pierwszy wprowadziłam potrzebny mi do jakiej takiej syntezy średniowiecza materjał na jednej z pierwszych lekcyj, poświęconych początkom państwa polskiego, w formie rekapitulacji rzeczy przerabianych w poprzednim roku szkolnym, według punktów: a) powstanie królestwa niemieckiego z wschodniej części państwa Karola Wielkiego, b) jego ustrój (feudalny), c) Otto I i powstanie cesarstwa rzymskiego narodu niemieckiego, z podkreśleniem tendencyj uniwersalistycznych

tegoż cesarstwa. W trakcie dalszych lekcyj o Mieszku I i Chrobrym przyszły uzupełnienia, jak o stosunku Czech do Niemiec, o Marchji saskiej, o Ottonie III i Henryku II.

Bezpośrednio po ukończeniu czasów Chrobrego nastąpił, jedyny w pierwszym półroczu, cykl szeregu lekcyj poświęconych w całości historji powszechnej. Cykl ten otwarła rekapitulacja wiadomości o znaczeniu Kościoła w zaraniu wieków średnich, poznanych w klasie poprzedniej, według punktów: a) papiestwo i rola organizacji kościelnej, b) rola kulturalna i gospodarcza Kościoła ze szczególnem uwzględnieniem klasztorów benedyktyńskich. W obrębie tejże samej lekcji materjał nowy stanowiło zapoznanie się uczniów z zasadniczemi cechami sztuki romańskiej [1]). Temat lekcji następnej stanowiły: stan Kościoła w X i XI w., Cluny, działalność Hildebranda, wybuch walki Grzegorza VII z Henrykiem IV. Dalsza lekcja, trzecia w cyklu, objęła: przebieg walki Grzegorza VII z Henrykiem IV (ogólnie), oraz informację o konkordacie wormackim, przyczem nacisk położono na wytworzony w wiekach średnich samorząd Kościoła. Po poświęceniu jednej lekcji czasom Bolesława Szczodrego w Polsce, powróciłyśmy z klasą do historji powszechnej, przyczem najbliższy temat lekcyjny stanowiły wojny krzyżowe. Rozkład materjału nie pozwalał oczywiście poświęcić im wiele czasu. Lekcja pierwsza poświęcona była głównie możliwie barwnemu przedstawieniu dziejów pierwszej krucjaty, przyczem położono nacisk w pierwszym planie na nastrój religijny, w drugim zaś na znaczenie kulturalne zetknięcia się krzyżowców ze Wschodem. Dostatecznie silnie wystąpił również w toku lekcji międzynarodowy charakter krucjat i feudalny charakter rycerstwa krzyżowego. Lekcja następna objęła krótką informację o powtarzaniu się wypraw krzyżowych w następnych wiekach i o ich chwilowych jedynie sukcesach politycznych, poczem, na podstawie rekapitulacji wiadomości

---

[1]) Podręczniki wzmiankę o sztuce romańskiej wiążą zazwyczaj z punktem programu „Kościół i szkoły na Zachodzie i w Polsce“, omawianym po czasach Kazimierza Wielkiego. Tego rodzaju „zagadnieniowe“ traktowanie materjału prowadzi jednak nieuchronnie do nieporozumień chronologicznych, a wysiłek, który musi wkładać nauczyciel dla uzmysłowienia uczniom, jak daleko wstecz cofamy się w omówione już dzieje, jest nieproporcjonalny do wyników.

uczniów o życiu gospodarczem Polski. w epoce Chrobrego[1]), nawiązano do życia gospodarczego całej Europy we wcześniejszem średniowieczu i omówiono znaczenie gospodarcze krucjat ze szczególnem podkreśleniem spotęgowania się gospodarki pieniężnej. Lekcję zakończył obraz karawany kupieckiej. Na dalszej lekcji omówiono: drogi handlowe wcześniejszego średniowiecza, oraz powstanie samorządu miejskiego na Zachodzie. Dalsza zkolei lekcja poświęcona była zagadnieniu feudalnej organizacji rycerstwa średniowiecznego, przyczem nacisk padł nie tyle na stronę obyczajową, co na konsekwencje, wynikające z ustroju feudalnego dla struktury państwa średniowiecznego („czy rycerstwu feudalnemu mógł monarcha łatwo narzucić swą wolę").

Po powyżej wyliczonych 7 lekcjach z historji powszechnej przyszła pora na to, aby odważyć się na pewne zsyntetyzowanie omówionego dotąd materjału. Poświęciłam temu zagadnieniu osobną lekcję. Dyskusja uczenic skupiła się około pytania: jakie czynniki ograniczały władzę monarchy średniowiecznego. Teraz dopiero, gdy odpowiedzi wymieniły: samorząd kościelny, miejski, feudalną organizację rycerstwa, uczenice spostrzegły wewnętrzny związek pozornie luźnych lekcyj. To była, oczywiście pojęta elementarnie, nasza synteza ustroju politycznego państwa średniowiecznego. Jeden rys „porządku średniowiecznego" był za nami. Zagadnienie może najtrudniejsze, dlatego też opracowywane tak starannie. Wspomniane 7 lekcyj dawały wprawdzie materjał do skonstruowania i innych rysów średniowiecza (rola życia religijnego, życie gospodarcze i jego formy, uniwersalizm i kosmopolityzm, stosunki społeczne, częściowo sztuka), spraw tych nie objęłam jednak rekapitulacją na wspomnianej ósmej syntetycznej lekcji uznając, że z biegiem czasu przybędzie mi materjału do tych spraw, a wielostronna synteza średniowiecza, podana „za jednym zamachem", byłaby dla młodzieży na tym poziomie zatrudna.

Nastąpiło omówienie czasów Bolesława Krzywoustego i synteza okresu 966—1138 w historji Polski. Po ukończeniu jej przedmiotem następnej lekcji był jeszcze jeden temat z historji

---

[1]) O życiu gospodarczem Polski za pierwszych Piastów mówi podręcznik Moszczeńskiej - Mrozowskiej pod ściśle odpowiadającym brzmieniu programu nagłówkiem „Organizacja państwa polskiego za Chrobrego".

powszechnej: wielka karta wolności w Anglji. Ograniczając się do lakonicznej informacji o początkach państwa angielskiego, skupiłyśmy się na lekturze wyjątków z tekstu. Dyskusja nad nim wydobyła: „to co widziałyśmy w całej Europie", t. j. potwierdzenie przywilejów odmiennych dla każdego stanu, a nawet dla każdego miasta, i pominięcie wsi i chłopa, oraz „to z czem się poraz pierwszy spotykamy", t. j. przywileje wolnościowe. Lekcję uzupełniono informacją o powstaniu parlamentu angielskiego w drugiej połowie XIII w. Lekcja ta pozostała poza poprzednim cyklem celowo, ponieważ ubocznie tylko uzupełniała główny temat cyklu, a zasadniczo ilustrowała o d r ę b n o ś ć Anglji. Syntetycznie miała być wykorzystaną dopiero po upływie znacznego stosunkowo czasu: a) przy lekcji na temat rewolucji angielskiej pod koniec kl. II, b) przy lekcji na temat „Deklaracji praw człowieka" w kl. III.

W ciągu całego szeregu lekcyj najbliższych zajmowała nas znów wyłącznie historja polska, a historja powszechna jawiła się tylko w postaci sporadycznych uzupełnień, pogłębień, lub też zgoła fragmentarycznych wiadomości. Przytaczam te momenty poniżej.

Okres 1138—1306: Napad Tatarów. Rekapitulacja zmian gospodarczych na Zachodzie po wojnach krzyżowych i wiadomości o miastach średniowiecznych jako wstęp do lekcji o osadnictwie na prawie niemieckiem w Polsce. Rekapitulacja znaczenia Kościoła w wiekach średnich wogóle przy omawianiu znaczenia Kościoła w Polsce w epoce dzielnicowej, oraz informacja o nowych zakonach XII—XIII w. (cystersi, dominikanie, franciszkanie). Pogłębienie znajomości życia religijnego w średniowieczu (asceza średniowieczna na przykładzie świętych polskich XIII w. — rekapitulacja wiadomości ze szkoły powszechnej) [1]). Rekapitulacja sztuki romańskiej na Zachodzie przy sposobności wiadomości o sztuce romańskiej w Polsce.

Czasy Łokietka i Kazimierza Wielkiego: Wzmianka o roli

---

[1]) Wprowadzenie tej lekcji było znów pewnem przestawieniem porządku przyjętego przez podręczniki. A mianowicie temat „Kościół i szkoły w wiekach średnich w Polsce i na Zachodzie", omawiany zgodnie z literą programu po czasach Kazimierza W., rozbiłam na dwa punkty, omawiając znaczenie kościoła w Polsce w obrębie epoki dzielnicowej, a szkoły w Polsce w obrębie zagadnień związanych z czasami Kazimierza W. (akademja).

Przemyślidów w Czechach przy omawianiu początków panowania Władysława Łokietka. Wzmianka o Luksemburgach i Andegawenach. Po omówieniu stosunków społecznych za czasów Kazimierza Wielkiego, przystąpiłyśmy do drugiej zkolei lekcji syntetycznej dotyczącej „porządku średniowiecznego“, a mianowicie do omówienia stosunków społecznych w średniowieczu wogóle. Lekcję otwarło przypomnienie wielkiej karty wolności w Anglji i — w nawiązaniu do niej — samorządu stanowego. Nastąpiły pytania: 1) Co wiemy o położeniu chłopa w wiekach średnich (na przykładzie stosunków polskich, zwłaszcza przed kolonizacją na prawie niemieckiem). 2) Co wiemy o zajęciach i roli mieszczan, w stosunku do innych stanów? O zajęciach i zadaniach rycerstwa, duchowieństwa? 3) Czy prawa tych warstw w życiu publicznem były równe? Rzecz charakterystyczna, że przy ostatniem pytaniu klasa zawahała się, i okazała się potrzeba dodatkowych wyjaśnień. Ostatecznie zamknęło lekcję stwierdzenie, dobrze już rozumiane przez dziewczęta: Ustrój społeczny średniowiecza był ustrojem stanowym.

Temat „życie gospodarcze Polski za Kazimierza Wielkiego“ dał podobnież sposobność do pewnego rozszerzenia wiadomości uczenic o średniowiecznem życiu gospodarczem wogóle. Rozszerzenie to polegało na ugruntowaniu pojęć o ograniczeniach, krępujących produkcję przemysłową w wiekach średnich (cechy), oraz krępujących swobodę handlu (cła wewnętrzne. przymus drożny, prawo składu), oraz na daniu uczenicom pojęcia o zmianie dróg handlowych na skutek podbojów tureckich, oraz o znaczeniu Morza Czarnego pod koniec wieków średnich. Omawianie gospodarki królewskiej w żupach wielickich, pozwoliło napomknąć o tworzeniu się wielkich przedsiębiorstw o charakterze kapitalistycznym (choć nazwa sama nie została na lekcji użyta). Zkolei pokusiłam się o lekcję syntetyzującą życie gospodarcze średniowiecza. Przebieg jej szkicuję znowu, aby uniknąć nieporozumień co do zakresu osiągniętej syntezy.

Uczenice, z pomocą zeszytów, w których miały notowane plany lekcyjne, wykazały te tematy lekcyjne, przy których była mowa o życiu gospodarczem (życie gospodarcze za pierwszych Piastów, znaczenie gospodarcze krucjat, powstanie miast, kolonizacja niemiecka w Polsce, życie gospodarcze za Kazimierza Wielkiego). Zwróciłyśmy uwagę że niedobrzeby było „powta-

rzać", idąc porządkiem tych lekcyj, gdyż niektóre tematy rzeczowe, np. handel, powtarzają się. Wystąpiła więc konieczność układu zagadnieniowego. Po dyskusji ustalono następującą dyspozycję:

1) Rolnictwo a) pierwotne na przykładzie Polski Chrobrego, b) przemiany późniejsze na przykładzie wiadomości podanych przy sposobności osadnictwa na prawie czynszowem, c) początki podziału pracy między wieś i miasto.

2) Przemysł i górnictwo a) ograniczenia produkcji (cechy), b) wielkie przedsiębiorstwa pod koniec wieków średnich.

3) Handel a) drogi pierwotne i ich zmiany, b) ograniczenia swobody handlu.

4) Stosunki pieniężne: wymiana jako pierwotna forma handlu, ważenie kruszcu, monety, bankierzy. Wiadomości te były podawane uczenicom parokrotnie przy sposobności szeregu tematów potrącających np. o prawa książęce, handel i t. p.

Oczywiście, że tego rodzaju synteza była więcej niż skromna i bardzo wiele niedociągnięć możnaby jej zarzucić. Ale wiek uczenic, a również czas rozporządzalny nie pozwalał przynajmniej przy pierwszych próbach realizacji programu na osiągnięcie lepszych wyników.

Nastąpiła lekcja o szkołach i o oświacie w Polsce i na Zachodzie w wiekach średnich, oraz druga o architekturze gotyckiej na Zachodzie i w Polsce [1]). Po ich odbyciu mogłyśmy analogicznie jak poprzednio, w odniesieniu do stosunków gospodarczych, pokusić się o zestawienie charakterystycznych cech życia kulturalnego średniowiecza. Wystąpiły następujące punkty dyspozycyjne:

1) Religijność (materjał znalazł się w lekcjach o kościele na Zachodzie i w Polsce, w wojnach krzyżowych i sztuce).

2) System nauczania i nauki (pamięciowość nauczania w szkole, brak eksperymentów, bezkrytyczność, poleganie na autorytecie — materjał zawarty był w niedawnej lekcji o szkołach).

---

[1]) Omówienie sztuki gotyckiej na Zachodzie dopiero po poruszeniu szeregu tematów z XIV w. mimo że uczennicom podkreślono bardzo silnie, że mowa o zjawiskach, które na Zachodzie stają w pełnym rozkwicie o dwa stulecia wcześniej, a w Polsce dopiero w XV w., doprowadziło przecież i tak do wykrycia później, przy sprawdzaniu wyników, że skojarzenia chronologiczne u szeregu uczennic słabszych pozostały niewłaściwemi.

3) Sztuka a zwłaszcza architektura średniowieczna. (Lekcje o stylu romańskim i gotyku).

Po odbyciu tej — czwartej zkolei — syntetycznej lekcji, dotyczącej średniowiecza, przyszła kolej na zamknięcie okresu. A zatem nastąpiły jeszcze dwie lekcje syntetyczne: a) „Polska Piastowska" — lekcja ta odpowiadała ustępowi, zamieszczonemu w używanym przezemnie podręczniku Moszczeńskiej-Mrozowskiej, oraz b) „Główne cechy porządku średniowiecznego". Lekcja ta była w stosunku do podręcznika dodana, ale uważałam ją za niezbędny odpowiednik tez, sformułowanych w nagłówku, jaki całemu temu okresowi daje program. Po poprzednich czterech syntezach częściowych poszło już bez większego trudu określenie, na czem polegał ów „porządek średniowieczny". Oprócz cech, dotyczących życia gospodarczego, kulturalnego, ustroju społecznego i politycznego, podkreśliłyśmy silnie, na marginesie tego ostatniego zagadnienia, brak rozbudzonego poczucia narodowego we wcześniejszsem średniowieczu i tendencje uniwersalistyczne. Cała lekcja nastawiona była na wykazywanie różnic pomiędzy poznanemi przez klasę stosunkami średniowiecznemi a życiem dzisiejszem. Lekcję zamknęło wytknięcie programu dalszej pracy: „Jak to się stało, że życie nasze odbiegło tak bardzo od życia średniowiecznego, kiedy i dlaczego dokonały się te olbrzymie zmiany — tego właśnie musimy się dowiedzieć w dalszej nauce".

II. Upadek porządku średniowiecznego. Materjał tego działu rozpadał się wyraźnie na dwa podokresy: późnego średniowiecza i renesansu. Pierwszy miał być przerobiony jeszcze w obrębie pierwszego półrocza, drugi rozpocząć nowe. Pierwszy rys „upadku porządku średniowiecznego", jaki nasuwał program i podręcznik, to budzenie się i wzrost poczucia narodowego w Europie. Już lekcje o jednoczeniu Polski przez Łokietka podniosły wzrost świadomości narodowej w Polsce w tej epoce. Szczegóły poniekąd anekdotyczne, podawane wówczas uczenicom jakgdyby mimochodem, nie były dotąd wykorzystane do żadnej syntezy i pozornie „zawisły w powietrzu". W opowieści o dziejach Polski za czasów Władysława Jagiełły tego rodzaju rysy, świadczące o ciągłem wzrastaniu poczucia narodowego, gromadziły się w dalszym ciągu. Więc Grunwald był już w oczach dzieci świadomą obroną Słowiańszczyzny przed zalewem niemieckim (list „profesora uniwersytetu pra-

skiego" Husa do Jagiełły); usiłowania Witołda — świadomą obroną Litwy przed wcieleniem do Polski (choć nie przed Unją). Pierwsza lekcja, w której historja powszechna i polska wystąpiły w równem nasileniu, to ustęp p. t. „Na soborze w Konstancji". W zgodzie z podręcznikiem informacje o stanie Kościoła przed epoką soborów i o celach ruchu soborowego [1]), były bardzo krótkie. Nacisk padł i tu na kiełkujące hasła narodowe; uwagę zwrócił Paweł Włodkowic i jego doktryna („i poganom należy przyznać prawo do ich ziemi"), a męczeńska postać Husa, zarysowała się oczywiście w oczach dzieci nie tylko jako reformatora religijnego i społecznego (podręcznik!), ale i inicjatora walki Czech z zalewem niemczyzny (n. b. „ten sam profesor z Pragi, co to pisał do Jagiełły po Grunwaldzie". Nadeszła wreszcie lekcja o Joannie d'Arc: lekcja-synteza tego, co dotąd luźne i niepowiązane w oczach dziewcząt „plątało nam się jednak ustawicznie po godzinach". Lekcję nową otwarło dobitne przypomnienie uniwersalistycznych ideałów średniowiecza. Po krótkiem przypomnieniu, że monarchja francuska powstała z podziału państwa Karola Wielkiego i miała ustrój feudalny, zamykam z konieczności oczy na całe stulecia dziejów i zaczynam odrazu „w XIV w. we Francji wymarła panująca tam rodzina...". Następują krótkie wyjaśnienia dynastycznych, politycznych i gospodarczych przyczyn wojny stuletniej i krótkie jej dzieje, tyle aby móc wprowadzić postać Joanny d'Arc. Zato ma miejsce szeroki, możliwie plastyczny obraz przebudzenia się narodowego Francji. Podkreślamy też pewną konsolidację wewnętrzną, dokonaną w końcowych okresach wojny (stałe podatki, stałe wojsko — te szczegóły potrzebne nam na później). Pod koniec lekcji pada pytanie: czy takie dążenia, jak te, które ocaliły Francję w XV w., nie przejawiają się i gdzie indziej? Odpowiedzi padają na wyścigi: Hus, Polacy i Niemcy, Włodkowic, Witołd. Antyteza do średniowiecza gotowa. I znów pod koniec lekcji opada nauczycielkę szereg wątpliwości: czy w tej syntezie nie było „naukowych grzechów". Czy wolno podać te przykłady jako jedyne? Czy nie zbytnio została wyolbrzymiona Polska i jej rola w dokonywującej się przemia-

[1]) Był to znów materjał pozornie z niczem związać się niedający i „wiszący w powietrzu". Dopiero przy lekcji o reformacji miał nadejść czas na pytanie: „Przy jakiej sposobności spotkaliśmy się już z krytyką autorytetu papieża".

nie umysłów? Ale trudno, więcej fizycznie wprost niepodobna zrobić. Czas jest ograniczony, a uczenice moje to jeszcze niemal dzieci. Więc tylko ostatniej uczenicy mówiącej właśnie słowa „budzenie się świadomości narodowej obserwujemy w następujących krajach...“, przerywam z naciskiem po raz dziesiąty czynioną podczas tej lekcji poprawką „między innemi na przykładzie następujących krajów“ i zadanie uważam za spełnione.

Następuje lekcja o Warnie. Fakty z historji powszechnej (Turcy na półwyspie bałkańskim) narazie do żadnej syntezy tu nie służą. Są, gdzie wymaga tego porządek chronologiczny, oddane pamięci na przechowanie „na później“. Po paru lekcjach z historji Polski, myśl wraca do głównego tematu tego działu programu (jeśli chodzi o historję powszechną): „Upadek porządku średniowiecznego“. Otóż nie wszystko tu idzie tak łatwo, jak ruchy narodowe. Weźmy np. ustrój. Program i podręczniki dają tu ciężki orzech do zgryzienia. Przecież dopiero przy czasach Ludwika XIV będę miała pełną sposobność przeciwstawienia feudalnemu państwu średniowiecznemu ustroju nowożytnego, absolutnego państwa, a przy Anglji XVII w. nowożytnego parlamentaryzmu. Mimo to trzeba już teraz bodaj zaznaczyć przełom, dokonujący się w stosunkach ustrojowych. Rzut oka na historję Polski — i znajduje się rada. Wybieram temat programu: „Kazimierz Jagiellończyk w walce o silną władzę“. W związku z zamierzeniami memi, tok lekcji przybiera następującą postać: 1) Co ograniczało władzę monarchy średniowiecznego (rekapitulacja), 2) czy kto nie próbował dotąd wzmacniać pod koniec średniowiecza władzy królewskiej w Polsce (uczenice wymieniają Kazimierza Wielkiego), 3) przywilej koszycki jako skutek zmiany dynastji (rekapitulacja), 4) krótki wykład z nawiązaniem spraw polskich do stosunków na Zachodzie. Kazimierz W. nie był w swych dążeniach do wzmocnienia władzy monarszej odosobniony w Europie. Przypomnienie przykładu Francji, nadmienienie, że to jeden z wielu przykładów reorganizacji państwa w tej epoce. Wzmiankuję o roli miast, służących na Zachodzie za oparcie dla dążeń panujących; w Polsce niemieckie miasta takiego oparcia nie tworzyły. I na tem tle rysują się dopiero czasy Kazimierza Jagiellończyka; jego walka z możnowładztwem, oparcie o szlachtę, odrębność rozwoju polskiego.

Wśród następnych lekcyj daję zahaczyć o historję powszechną temat „Walka o kresy czarnomorskie“. Lekcja podkreśla ostateczne zamknięcie drogi handlowej czarnomorskiej na wschód, jako rzecz ważną dla rozwoju gospodarczego Europy i Polski, i stanowi poniekąd przygotowanie do rozważań o przewrocie w drogach handlowych u progu czasów nowożytnych. Lekcja ta zakończyła pierwsze półrocze.

Jeżeli chodzi o obchodzące nas zagadnienia, drugie półrocze otwarły „Studja“ nad upadkiem porządku średniowiecznego w zakresie życia umysłowego. Tu program i podręczniki wyposażają nauczyciela bogato w materjał. Religijności i ascezie średniowiecza przeciwstawiamy więc „zwrot ku rzeczom tego świata“ (obyczajowość renesansowa), wierze w autorytety i ciasnocie myśli — krytycyzm renesansu i reformacji, indywidualizm i wszechstronność rozwoju i rozwój nauki jednostki, a wreszcie w zakresie sztuki, gotykowi — powrót do sztuki klasycznej jako źródła natchnienia. Materjału, jak powiedziałam, podręczniki dostarczają tu stosunkowo do innych zagadnień obficie, tak, że trudność dydaktyczna polega tu nie na wstydliwem ubóstwie konkretu, ale raczej na mocnem trzymaniu się nici syntetycznej i daniu dzieciom tylko takich, dla nich dostępnych, przykładów myśli i sztuki renesansowej, które im uplastycznią głębię dokonanych zmian, bez pretensji do dania wszechstronnego obrazu epoki.

Zupełnie inaczej natomiast ma się sprawa, jeżeli idzie o dziedzinę zjawisk gospodarczych. Program milczy właściwie o odkryciach geograficznych i o ogromie zmian gospodarczych, dokonanych przez nie. Podręczniki radzą sobie rozmaicie. W użytkowanym przezemnie, sprawy te występują nieco szerzej dopiero w nawiązaniu do tematu programowego „Rywalizacja Anglji i Hiszpanji o przewagę na morzu“, wymienionego jednakowoż przez program już w obrębie trzeciego działu materjału. A jednak niepodobna zobrazować „upadku porządku średniowiecznego“ nie dotknąwszy tych spraw, niepodobna również mówić o życiu gospodarczem Polski XVI w. bez poruszenia sprawy odkryć, zmiany dróg handlowych i napływu złota do krajów Europy zachodniej. Wbrew podręcznikowi zatem uważam za rzecz zgodną z duchem programu omówienie pokrótce zmian gospodarczych wywołanych odkryciami geo-

graficznemi, jako wstępu do tych punktów programu, które mówią o życiu gospodarczem Polski XVI w.

Po omówieniu spraw gospodarczych możliwą staje się zkolei pewna synteza upadku porządku średniowiecznego. Możemy kolejno scharakteryzować zmiany polityczne (dążności narodowościowe), kulturalne, gospodarcze, oraz zmiany w zakresie ustroju politycznego. Brak tylko odpowiednika dla ustroju społecznego średniowiecza, ale w tym wypadku nic to nie szkodzi. Wszak średniowieczny ustrój społeczny zburzyła dopiero wielka rewolucja francuska.

Szczegółowy przykład realizacji kursu historji powszechnej w kl. II w dwóch pierwszych działach programu wyraża, zdaje mi się dość jasno myśl, podniesioną na wstępie do niniejszego artykułu: historja powszechna w kursie kl. II, jeśli wnikniemy istotnie w ducha programu, nie musi być bynajmniej jakimś okaleczałym szczątkiem, bez żadnej spoistości wewnętrznej. Może dać młodzieży pewien pogląd ogólny na „najważniejsze przejawy kultury ogólno-europejskiej" w przebiegu dziejów, choć nie musi się z drugiej strony uciekać do systematycznego wykładu historji poszczególnych państw w rozumieniu gimnazjum dawnego typu. Oczywiście pisząca podkreśla raz jeszcze, że jest to subjektywna próba interpretacji programu, niepozbawiona usterek i niedociągnięć. Jednakże niecałe dwa lata doświadczeń jest to może okres długi, jeżeli chodzi o ocenę programu powstałego teoretycznie, ale zarazem bardzo krótki, jeśli chodzi o znalezienie właściwych dróg, jego wprowadzania w życie.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie 17—18 września 1935 r. — I. Referaty. Przygotował do druku Feliks Pohorecki. Str. XV i 575. Lwów 1935. — II. Protokoły. Pod redakcją Feliksa Pohoreckiego i Kazimierza Tyszkowskiego. Str. XIX i 483. Lwów 1936. Nakładem Polskiego Towarzystwa Historycznego, wydane z zasiłkiem Min. Wyznań Rel. i Oświecenia Publicznego.

Dwa pokaźne tomy Pamiętnika w dużej ósemce — dają pełny obraz ostatniego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie. Równocześnie służyć mogą jako materjał informujący o szeregu ostatnich wyników naukowych i dają przegląd nowych prądów w zakresie dydaktyki historycznej. Z tego też względu zasługują na dokładniejsze omówienie na łamach „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych", tem bardziej że nie wszyscy nauczyciele historji mogli z różnych względów w Zjeździe osobiście uczestniczyć. Między dwoma tomami Pamiętnika istnieje łączność ścisła nietylko ze względu na to, że odnoszą się do jednego Zjazdu, ale i z tego powodu, że tom I, poświęcony referatom, pomieścił właściwie tylko dwie prace, a mianowicie Karola Buczka: „Zagadnienie regjonalizmu w nauczaniu historji w szkole średniej" (str. 541—548) i Józefa Dutkiewicza: „Cele nauczania historji w liceum" (str. 538—540), gros zatem rozpraw dydaktycznych przesuniętych zostało do t. II, poświęconego protokołom. Niewątpliwie ten stan rzeczy utrudnił w pewnym stopniu dyskusję na posiedzeniach Sekcji z braku referatów przez Zjazdem jako substratu do przygotowania szczegółowszej wypowiedzi; stąd tu i ówdzie padały raczej uwagi ogólniejsze i niezawsze ściśle z tematem związane (vide sprawozdanie z prac Sekcji w „Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych", R. III. Nr. 3—4).

Posiedzenie I objęło dwa referaty: Hanny Pohoskiej: „Program nauki historji w liceum" i Józefa Dutkiewicza: „Cele nauczania historji w liceum", które się wzajemnie uzupełniają, tak, iż poświęcono im łączną dyskusję. O ile H. Pohoska ześrodkowała swą uwagę nad organizacją nauki historji na stopniu licealnym, dając ciekawe porów-

nanie planów tej nauki w różnych państwach i w trzech typach przyszłego liceum polskiego, to J. Dutkiewicz zajął się raczej zasadami w układzie materjału i metod pracy. Dyskusja dość obfita przeciągnęła się przez dwa posiedzenia i skoncentrowała się głównie na kwestji „ciągłości dziejowej“ i podziale materjału naukowego. Do tej grupy zagadnień zaliczyć również wypada referat Hanny Pohoskiej: „Nauka o Państwie“, traktujący w zwięzłem ujęciu tylko ogólne założenia tego przedmiotu na stopniu licealnym. Referatu tego nie odczytywano na posiedzeniach Sekcji, nie było też nad nim dyskusji, czego żałować należy, ponieważ sprawa ta w pierwszej linji obchodzić musi historyków.

Posiedzenie II poświęcono sprawie wykształcenia zarówno naukowego, jak i zawodowego nauczycieli historji. Omówiły ten problem referaty: Prof. Franciszka Bujaka: „Przygotowanie naukowe nauczyciela historji“ i Wisławy Knapowskiej: „Przygotowanie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli historji w szkołach średnich“, nad któremi dyskusja sprowadziła się głównie do dwóch stanowisk: prof. J. Dąbrowskiego, broniącego dezyderatu pogłębiania studjów w obrębie poszczególnych przedmiotów, a nie zwiększania ilości egzaminów, i prof. Fr. Bujaka, domagającego się rozszerzenia studjum historycznego dla kandydatów nauczycielstwa o elementy prawa politycznego, ekonomiki społecznej i statystyki, historji sztuki (analizy artystycznej i nauki o stylach), kartografji i geografji. Wreszcie W. Knapowska szeroko uzasadniła potrzebę gruntowniejszego traktowania ogólnych nauk pedagogicznych w czasie studjów nauczycielskich.

Posiedzenie III objęło tylko jeden referat, a mianowicie Haliny Mrozowskiej: „Wartości i niebezpieczeństwa nowego programu historji w szkołach średnich“, który wywołał szczególnie obfitą wymianę poglądów.

Najbliższym konkretnej pracy szkolnej okazał się referat Karola Buczka: „Zagadnienia regjonalne w nauczaniu historji“, w którym autor położył nacisk na rozróżnienie pojęć regjonalizmu i historji lokalnej, słusznie stając na gruncie, że w praktyce szkolnej pierwiastek lokalny musi górować nad regjonalnym.

Ogłoszone drukiem referaty i głosy w dyskusji dowodzą, że zagadnienia dydaktyczne zaczynają coraz poważniej interesować świat historyczny, przyczem jednak zauważyć się daje wyraźna supremacja problemów teoretycznych nad praktycznemi, tudzież stosunkowo słabe zorjentowanie świata nauczycielskiego przez czynniki oficjalne w tajnikach organizacji szkolnej, co w wielu wypadkach utrudnia owocność w wymianie zdań, jak np. w sprawie liceum. Stąd jeden z zgłoszonych w czasie dyskusji wniosków co do organizowania odrębnych zjazdów dla dydaktyki historji, dzięki którym świat pedagogiczny mógłby szerzej zainteresować się innemi sekcjami na ogólnych kongresach historycznych — wydaje się całkiem racjonalny, choć niewątpliwie trudny do realizacji.

Dość poważne luki w t. II „Pamiętnika“ stanowią nieogłoszone teksty poszczególnych przemówień na Sekcji dydaktycznej, co prawdopodobnie nie jest winą Redakcji, lecz dyskutantów, którzy nie przedstawili do protokołu swych uwag. Dziwi również przedruk dwukrotny referatów w dwóch orga-

nach Towarzystwa Historycznego, jakim są zarówno dwa tomy „Pamiętnika“, jak i „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne“.

Strona redakcyjna „Pamiętnika“ bardzo staranna. Komunikaty z otwarcia i zamknięcia Zjazdu, tudzież wyczerpujący indeks autorów i mowców — podnoszą wartość tej publikacji.

M. Tyrowicz.

Geschichtliches Arbeits- und Übungsbuch. Tatsachen, Quellen, Bilder, Karten. Hrgb. v. A. Schollmeyer. I—III, 2 Augl., Berlin—Leipzig (b. r.), str. 64, 68, 72. 8°.

Trzy części powyższego podręcznika obejmują okresy I „Von deutscher Art und deutscher Macht bis 1600“, II „Von schweren Kriegsnöten und immer neuen Anfängen 1600—1815“, III. „Von stoltzer Macht und tiefem Fall 1815 bis zur Gegenwart“. Autor przedstawia historję niemiecką, a z historji powszechnej tylko niektóre, wybrane fragmenty. W części I. np. mamy tylko ogólne informacje dotyczące prehistorji Europy, od epoki lodowej począwszy, pół stronicy poświęconej Rzymowi starożytnemu (antyteza Germanie-Rzymianie: przyroda Włoch bogactwo Rzymu, sposób życia Rzymian, wojsko rzymskie), jedna strona informacji o Arabach, ustępy o wynalazkach i odkryciach geograficznych. Reszta zdarzeń np. wojny krzyżowe, reformacja i t. p. traktowane wyłącznie z punktu widzenia historji niemieckiej. Podobnie ujęte są tomy następne, w których jedynie Ludwik XIV, wielka rewolucja francuska i postać Napoleona otrzymały nieco więcej miejsca. W odniesieniu do historji niemieckiej podręcznik nie zachowuje też ciągłości opowiadania, zwłaszcza w części I. Po czasach Ottona I mowa więc odrazu o Henryku IV, po Fryderyku Barbarossie o wielkiem bezkrólewiu i Rudolfie z Habsburga, a później o Maksymiljanie I. Już w II. tomie jednak występuje ciągłość w traktowaniu historji pruskiej, od wielkiego elektora począwszy, przyczem uderza niezwykle szerokie przedstawienie działalności Bismarka (16 str. w stosunku do 72 str. całej trzeciej części podręcznika). Stosunki gospodarcze i społeczne przedstawiane zawsze również szeroko, uderza przytem dążność do dawania wiadomości możliwie konkretnych, barwnych i plastycznych, np. dawne ceny z uwzględnieniem siły kupna pieniądza, sposób odżywiania się ludności, jako ilustracja położenia gospodarczego poszczególnych warstw etc. Występuje natomiast pewne upośledzenie historji kultury i sztuki. Brak np. osobnego ustępu poświęconego renesansowi (nb. romantyzm jako „twór ducha niemieckiego“ traktowany jest szeroko), a omówienie sztuki gotyckiej ma miejsce dopiero przy ustępie o rozkwicie miast niemieckich pod koniec średniowiecza, już po omówieniu odkryć geograficznych(!). Czytelnik polski szuka oczywiście w podręczniku z dużem zainteresowaniem miejsc mówiących o Polsce. Jest ich bardzo niewiele, może mniej nawet, niż konieczne dla zrozumienia samej historji Niemiec. W części pierwszej spotykamy rozdział: „Deutsche Besiedelung des Osten“. Podana charakterystyka Słowian, kolonizacja niemiecka, krótka wiadomość o sprowadzeniu Krzyżaków przez księcia Konrada (przyczem pozostawiono wątpliwość, co to za książę) przeciwko

Prusakom i rozwój zakonu krzyżackiego. Wewnętrzne stosunki Zakonu traktowane objektywnie, nawet krytycznie, ale Gdańsk jest miastem... dopiero przez Krzyżaków założonem. Następny ustęp o Polsce znajdujemy dopiero w tomie II w związku z odsieczą wiedeńską. Ściśle mówiąc niema tam o Polsce ani słowa. Podręcznik przedstawia zagrożenie Wiednia 1683 r., poczem przytacza barwny wyjątek z niecytowanej monografji, opowiadający o nadejściu odsieczy i ataku z Kalenbergu, nie wymieniając jednak wcale, czyja to była odsiecz. Następuje cytat źródłowy... z listu Sobieskiego do Marysieńki, a mianowicie miejsce, w którem król opowiada, że cały obóz nieprzyjacielski, wraz z namiotem wezyra i t. d. wpadł w n a s z e ręce. Ale i tutaj nie podano, czyj to jest list, tak że nieświadomy rzeczy czytelnik określenie: w nasze ręce, zrozumieć musi „w ręce niemieckie" (str. 39—40). Jest to może najbardziej klasyczny ustęp, jeśli chodzi o zobrazowanie stosunku podręcznika do spraw polskich. Poza tem wzmianek o niej już niewiele. Przy sposobności rozbiorów krótka, ale jak najbardziej ujemna charakterystyka stosunków w Polsce. Fryderyk II określony jako wybawca nieszczęsnego kraju. Jako ćwiczenie polecono uczniowi skonstruować opowiadanie: „Ein Bauer erzählt seinen Kindern: Polenzeit — Preussenzeit". Odnośnie do XIX w. podręcznik omija o ile możności nazwę Polski. O r. 1807 mówi, iż kraje II i III zaboru Napoleon oddał Saksonji. Podczas kongresu wiedeńskiego Prusy otrzymały Poznań, Gdańsk i Toruń, a Rosja Polskę. W uzupełnieniach podano obronę kolonizacyjnej działalności Bismarka: wobec ciągłego napływania taniego robotnika polskiego na wschodnie rubieże państwa niemieckiego, Polacy postawili sobie za cel skolonizować ten kraj i założyć tu własne państwo. Interwencja kanclerza była konieczna, zaczem poszły wydatki na ten cel w budżecie, a zczasem ustawy wyjątkowe.

Pod względem ideowym z punktu widzenie wewnętrzno-niemieckiego omawiany podręcznik ma bardzo wyraźne oblicze. Hołduje hasłu zjednoczenia Niemiec i stworzenia w nich silnej władzy centralnej. Każe wielokrotnie w ciągu całości przedstawienia potępiać zdarzenia, które proces centralizacji utrudniały, podkreśla wybitnie wszystkie dążenia dośrodkowe.

Pod względem dydaktycznym występuje przedewszystkiem ogromna zwartość tekstu. Rozpada się on na trzy grupy: krótkie, suche zestawienia faktów, nie do pomyślenia bez wykładu nauczyciela, przydatne tylko jako rekapitulacja lekcyj szkolnych, cytaty ze źródeł, ewentualnie monografij, wyróżnione petitem od właściwego tekstu podręcznika, i ćwiczenia. Mimo wyżej podkreślonego braku ciągłości opowiadania, uderza bogactwo konkretnych szczegółów w malowaniu tych obrazów, przy których podręcznik się zatrzymuje, i to nietylko w odniesieniu do historji gospodarczej, jak to podnieśliśmy wyżej, ale również wspomniane wyjątki ze źródeł, czy monografij, dostarczają zawsze nowego, plastycznego materjału faktycznego. Ten sam materjał faktyczny podają wykresy, tablice, szkice bardzo liczne, zwłaszcza w II i III tomie. Oprócz zwykłych tablic statystycznych i wykresów, widzimy nawet próby tabelarycznego ujęcia przebiegu pewnych wypadków (np. ciekawa próba plastycznego przedstawienia dziejów wojny 30-letniej w formie tabeli), słowem wszędzie dbałość oto, aby uczeń jak najwięcej i jak najłatwiej dowiedział się, by podać mu wiadomości kon-

kretne w sposób możliwie prosty i przystępny. Samodzielność ucznia zaczyna się dopiero od chwili opanowania wiadomości podręcznika. Podręcznik powstrzymuje się najczęściej od wszelkiej oceny faktów wprost od siebie. Zestawia je tylko w taki sposób, aby ocena narzucała się niejako sama. Tak np. po krótkiem informacyjnem wyłożeniu przyczyn sporu Grzegorza VII i Henryka IV następują pytania: „czy żądania papieskie były słuszne; dlaczego tak lub nie? Jak musiał się do nich ustosunkować cesarz, zwłaszcza do usunięcia go od obsady stolic biskupich; dlaczego? Położenie biskupów było ciężkie; dlaczego?“ Taki system stosowany jest stale. Poza tem ćwiczenia są bardzo różnorodne. Odsyłają stale do najbliższych okolic, zamków, klasztorów, do stosunków współczesnych (ale zawsze podając źródło, skąd młodzież może się o nich poinformować, aż do cytowania odnośnych paragrafów obowiązującej konstytucji włącznie). Na czele każdego tomiku umieszczono uwagę dla ucznia: rysuj, wylepiaj i modeluj wszystko, co tylko możesz, używaj zawsze atlasu, zbieraj obrazy, portrety, zabytki sztuki, odwiedzaj bibljoteki, muzea, pytaj o wszystko także nauczycieli innych przedmiotów, ale też rodziców i innych dorosłych. Mimo swego dogmatycznego wykładu faktów, samodzielność ucznia stara się podręcznik rozbudować szeroko, a tytuł „Geschichtliches Arbeits- und Übungsbuch“ jest w pełni usprawiedliwiony. Strona graficzna ilustracyj ustępuje wiele podręcznikom polskim.

Jako całość omawiany podręcznik wart zapoznania się z nim tak ze względu na treść, która w dobie nawoływań o międzynarodową kontrolę podręczników dla celów pogłębiania współpracy narodów, musi historyka polskiego... zadziwić, jak i ze względu na jego walory metodyczne. Musimy bowiem objektywnie stwierdzić, że pod tym względem podręcznik może nasunąć niejedną pożyteczną myśl przy wprowadzaniu nowych metod i realizowaniu nowych programów w współczesnej szkole polskiej.

E. Maleczyńska.

H a r m s, Neuer deutscher Geschichts u. Kulturatlas hrsg. unter Mitarbeit namhafter Erzieher von Fr. Eberhardt. Verl. List u. v. Bressendorf, Leipzig (1934).

Jestto bezsprzecznie ciekawy eksperyment w zakresie kartografji szkolnej. Atlas, zawierający w obszerniejszem wydaniu („B“) 72 kart z archeologji i historji Niemiec, oraz z historji powszechnej średniowiecznej i nowożytnej, oparto na zasadzie, że tylko nieprzeładowany szczegółami obraz utrwali się w pamięci dziecka. Mapy zatem nie silą się na danie „pełni wiedzy“, nie mogą się stać źródłem znajomości szczegółów, nie mogą nawet często posłużyć do umiejscowienia poszczególnych faktów — na wielu nie oznaczono żadnej miejscowości. Natomiast każda niemal karta daje wielki, syntetyczny obraz. Plastyka rysunków — zresztą przy użyciu najelementarniejszych środków technicznych, jest rzeczywiście nieraz bardzo wielka. Rzeczy te trudno jest oczywiście oddać w opisie — trzeba je widzieć. Jednakże parę przykładów. Weźmy pod uwagę n. p. szkic: „Umklammerung d. christlichen Welt durch den Islam“. Tło stanowi konturowa mapa Europy z częścią Azji i Afryki,

z lekko zaznaczonemi granicami dzisiejszych państw europejskich; państwo Mahometa do r. 1632 występuje jako plama biała (ani jednego napisu lub szczegółu wewnątrz!), podboje Arabów do 656 szara, do 750 zielona, państwo Seldżuków około 1095 jako czerwona plama — podobnież wolne od wszelkich szczegółów. Nadto rzucają się w oczy swą wyraźną czerwienią „Vorstosslinien" z VIII—XI w., oraz lat 1326—1683. Każdy szlak opatrzony jest nazwą jednej, wyjątkowo dwu lub trzech miejscowości, znanej z gwałtownych walk, i datą, (Tour i Poitiers, Nikopolis, Warna, Konstantynopol, Mohacz, Wiedeń i kilka innych). Oto i wszystko. Albo jeszcze prostsza mapa kontrreformacji: na konturowej mapce Europy dzisiejszej połączono czarnemi linjami tworzącemi trójkąt Rzym, Paryż, Madryt. Z boków trójkąta wychodzące linje łączą z nim kolegja jezuickie w całej Europie. Tego rodzaju technikę zastosowano do wszystkich bez wyjątku map, od czasów walk rzymsko-germańskich począwszy, aż do wojny światowej. Tendencyjność polityczna duża, niekiedy nawet rażąca.

Nie byłoby zapewne rzeczą wskazaną, aby mapy a właściwie obrazy tego typu wyparły z rąk ucznia zupełnie właściwą mapę historyczną, o charakterze mniej lub więcej naukowym. Nie ulega natomiast kwestji, że mogą stać się — używane oprócz innych map i atlasów — walnym środkiem pomocniczym. W zakończeniu jeszcze jedna uwaga: dzięki swej prostocie wiele map atlasu H a r m s a może zostać łatwo wykonane jako mapy ścienne, uczniowskiemi siłami ochotniczemi. Niektóre, *mutatis mutandis*, mogą być dobrą pomocą przy realizacji nowego programu i w gimnazjach polskich. *E. Maleczyńska.*

E u g e n j u s z M. S c h u m m e r - S z e r m e n t o w s k i. „Pod znakiem Pogoni". Z 16 rycinami. Lwów—Warszawa. Nakładem „Dookoła ziemi". Bibljoteczki geograficzno-podróżniczej, wydawanej staraniem Zrzeszenia polskich nauczycieli geografji. T. 11. Książnica-Atlas. 1935. Str. 143.

Książeczka niniejsza powstała jako nie pierwsza już wspomnianego autora „rzecz o Litwie", — poprzedziły ją już inne wydane w 1930 i 1933 r. Celem jej jest — jak to sam autor w przedmowie zaznacza — „pokazanie kraju niejako z lotu ptaka — w miarę możności objektywnie i wyczerpująco" (str. 4). Osiągnąć to zaś zamierzał autor przez skreślenie w 16 rozdziałach obrazów Litwy dawnej i dzisiejszej, przyczem pod nazwą Litwy ma na myśli obszar W. Księstwa Litewskiego w tych rozmiarach, jakie obejmowało w chwili powzięcia uchwały Sejmu Czteroletniego z dn. 22. X. 1791 („zaręczenie wzajemne obojga narodów"), mocą której ziemie litewskie stały się częścią składową Rzeczypospolitej (str. 35).

Sądząc po tytułach rozdziałów, — (wyłączając dwa pierwsze, których już same nazwy zdradzają literacką frazeologję, „1. Czapka - niewidka", 2. „Przez imaginację"), — publikacja powyższa powinna zawierać całokształt zagadnień Litwy obecnej oraz zarys jej dziejów. Niestety po dokładnem zapoznaniu się z jej treścią, dochodzi się do wniosku wręcz

przeciwnego. Wprawdzie szereg istotnych zagadnień został w niej poruszony, ale tylko i jedynie wzmiankowany, przyczem autor nigdzie nie podaje, skąd czerpie swe wiadomości, stawiając je tem samem pod znakiem pytania. Widać z tego, że autor usiłował wypełnić postawiony przed sobą postulat rzucenia „obrazu z lotu ptaka“, przyczem podobnie jak obraz taki w zależności od wysokości lotu może być niedokładny i błędny, jeśli się nie uwzględni zachodzących deformacyj, tak i dzieło na modłę taką zakrojone i na niepewnych oparte przesłankach nie może przynieść pozytywnych wartości.

Ponadto nie dopełnił też autor drugiego przed sobą postawionego celu t. j. wyczerpania materjału. Dotknąwszy poszczególnych zagadnień p. Schummer-Szermentowski prześlizguje się tylko po nich, aby prędzej znów zaczepić o nowe i następne. Zgrzeszył też autor — jak już wspomniałam — brakiem podania źródeł dla swych orzeczeń i sądów, choć książka jego roi się formalnie od cytatów. Pojawiają się one jednak bez podania dzieła i strony, a najwyżej z uwidocznieniem autora np. str. 35, 42, 111, 128 i t. d. Choć już tę wadę publikacji należy napiętnować, to jednak w wyżej wzmiankowanych wypadkach można sobie dać radę jeszcze — chociaż z trudnością ze względu na brak podania paginacji — ponieważ dzieła, na które powołał się p. Schummer-Szermentowski znajdują się w spisie literatury zamieszczonym na końcu tomiku; gorzej natomiast przedstawia się sprawa cytatów takich, jak na str. 38, 73 i t. d., gdzie cytowany autor wcale na liście literatury nie figuruje. W takim wypadku nawet fakt popularnego charakteru książeczki nie ratuje, gdyż sumienność i porządek obowiązują zawsze i wszystkich piszących.

W związku z formalną stroną publikacji zwrócić należy uwagę na brak zwartości, chaotyczną kompozycję oraz nieprzemyślenie treści, które objawia się tem, że autor do poszczególnych zagadnień powraca kilka razy w różnych rozdziałach dorzucając tylko do nich pewne, często nieistotne szczególiki. Również i język pozostawia dużo do życzenia ze względu na usterki, stanowiące niemiły dla ucha Polaka zgrzyt, jak np. na str. 67 zwrot „...ustępuje placu polszczyźnie“..., a dalej na str. 74 „...zjazd działaczów...“ i t. d.

Tyle, co do zewnętrznej strony publikacji. Nie lepiej jednak przedstawia się jej strona wewnętrzna, — a więc treść, — którą można określić jako konglomerat nazwisk, wydarzeń i wiadomości nagromadzonych bez planu i niepopartych żadnym autorytetem.

Ponadto — co gorsza — nie brak i sprzeczności. Weźmy chociażby ustęp 4 z „Życia kulturalno-artystycznego“ p. t. „Malarstwo i rzeźba“, na którego wstępie już udowadnia autor (str. 88) narodowy charakter sztuki litewskiej, po to tylko, aby jeszcze na tej samej stronie stwierdzić, że sztuka ta pozostaje jeszcze pod przemożnym wpływem mistrzów i szkół obcych, i „dlatego trudno dziś jeszcze mówić, na czem właściwie zasadzają się elementy oryginalne litewskie w sztuce“. No w takim razie — albo jedno albo drugie, jeśli brak oryginalnych elementów — to brak i oryginalności całemu dorobkowi artystycznemu Litwy obecnej i na jedno z tych twierdzeń powinien był się p. Schummer-Szermentowski zdecydować.

W tym samym ustępie na stronie następnej (89) jest mowa o jednym „z najwybitniejszych współczesnych malarzy litewskich Adomasie Varnasie", który — zdaniem autora — jest znawcą „litewskiego" krajobrazu, oraz najlepszym „litewskim" karykaturzystą. Lecz gdzież ten Litwin? — kiedy zaraz ten sam ustęp kończą słowa „w Tatrach pamiętają go jeszcze jako górala zakopiańskiego". Czyż więc można takiego artystę uplasować w rzędzie narodowych mistrzów litewskich? Znowu dylemat — potwierdzający tylko to, że pod bogatym splotem słów kryje się stosunkowo szczupła i pozostająca pod znakiem pytania treść. Takich przykładów możnaby przytoczyć znacznie więcej.

Jak z powyższych wskazań wynika, publikacja nie daje obrazu ani Litwy historycznej, ani dzisiejszej, a jeśli daje to spaczony w krzywem zwierciedle literackim, przez co cel zakreślony we wstępie nie został osiągnięty.

Po napisaniu już recenzji dostała się do rąk moich wybitnie ujemna ocena powyższej książeczki zamieszczona sub signo: „V. Sak.", w „Dzienniku Wileńskim", Nr. 18, z dn. 8. X. 1935.

Helena Pazyrowa.

Suchodolski Bogdan. Kultura i osobowość. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX w. Z 16 portretami. Warszawa. Nakładem „Naszej Księgarni" Sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego. 1935. Str. 660.

Mimo różne tytuły — dwie książki B. Suchodolskiego: „Ideały kultury a prądy społeczne" (por. rec. w „Wiadom. Hist.-Dyd.", r. I, z. 2) i „Kultura i Osobowość" uważam za pewnego rodzaju całość zamkniętą, na co zdaje się wskazywać zapowiedź t. II w pierwszej z wymienionych publikacyj. Jednak i ze względu na problem i na wypisowy charakter obu książek trudno je w ten sposób traktować, tem bardziej, że moment pedagogiczny może wskazywać przestawienie porządku obu „tomów", zwłaszcza jako lektury dla młodzieży. Jasnem jest bowiem, że skoro obie książki dotyczą kultury i to pojętej o wiele szerzej, niż się ją potocznie rozumie, i w obu wypadkach traktowanej historycznie, to ustalenie wpierw pewnych poglądów w stosunku do dzisiejszego punktu widzenia, a następnie dopiero obserwowanie ich ewolucji na przestrzeni stulecia — wydaje się porządkiem logiczniejszym i co do wyników swych pewniejszym.

„Ideały kultury spotkały się z przyjęciem nader przychylnem; dotychczasowe głosy krytyki o „Kulturze i Osobowości" zdają się zapowiadać podobną ocenę. Istnienie zaś już i jednej i drugiej publikacji pozwala na pewne spostrzeżenia, które przed ukazaniem ostatniej z nich nie nasuwały się jeszcze z taką oczywistością.

Technika redakcyjna wypisów „Kultura i Osobowość", ich adjustacja i opatrzenie aparatem pomocniczym pozostały takie, jak w „Ideałach kultury", co również do pewnego stopnia sugeruje wrażenie zamkniętej całości. Z naszego punktu widzenia ta „całość" mogłaby być jeszcze różnorodnie powiększona; czyż nie nasuwa się myśl, iż należałoby stworzyć „tom

trzeci“ dający obraz kultury współczesnej? Wszak w jej kierunkach i problemach gubi się najbardziej wytrawny intelektualista, a cóż dopiero samouk czy „wyrabiający się“ czytelnik, dla którego w pierwszej linji omawiane publikacje są przeznaczone?

Praca omawiana podchodzi znacznie bliżej do zagadnienia „kultury“, niż jej młodsza siostrzyca. Kiedy celem tamtej było naświetlenie wielostronne zagadnienia „współżycia między ludźmi“, to ta ma za zadanie scharakteryzować „rolę różnorodnych wartości kulturalnych w życiu jednostek i grup“. Rozdział między kulturą duchową a materjalną, między kulturą jako taką a cywilizacją jest i tu bardzo płynny; wynika to i z doboru wyjątków i ze wstępów autora do poszczególnych rozdziałów. Jest to kwestja niewątpliwie trudna do ostatecznego rozwiązania i zdefinjowania; można nawet powątpiewać, czy da się wogóle osiągnąć, ale nie można sugerować poglądu o równoległej linji ewolucyjnej, czy równej energji potencjonalnej obu tych olbrzymich dziedzin ludzkiej twórczości. Byłoby to fałszem zarówno z punktu widzenia kultury i cywilizacji, jak też choćby dzisiejszego stanu rzeczy. Wystarczy porównać stosunek tych dwóch dziedzin twórczości i życia w Polsce z takimże stosunkiem u bliskich nam plemiennie Czechów, czy dalekich Amerykanów (St. Zjed. A. P.).

Kompozycja i wewnętrzna konstrukcja zbioru zasługuje na najpełniejsze uznanie. Cechuje ją zwartość ,przejrzystość, związanie. Na czele zbioru rozdział: „Kultura jako twórczość ludzka“, dający pogląd na powstanie kultury, czynniki, podtrzymujące dalszy jej rozwój, jej dziedziny i epoki rozwoju i postęp. Rozdział drugi: „Religja“ odźwierciedla typy religijności, mistykę i metafizykę religijną, stosunek religji do życia zbiorowego. Rozdział III, poświęcony „Filozofji i Nauce“ w dziesięciu wyjątkach oświetla sprawy takie, jak kryterjum prawdy i zagadnienie zarówno filizofji, jak nauki. Rozdział IV „Sztuka“ rozpada się na podrozdziały: „Potrzeba sztuki“, „Istota piękna‘, „Rozwój sztuki“, „Rola sztuki w kulturze“, „Sztuka a ustrój społeczny“, „Zadanie sztuki“, „Artysta“. Bardziej zwarty jest następny rozdział: „Kultura gospodarcza“, zaś: „Kultura społeczno-państwowa“, jak i ostatnia część „Etyka i wychowanie“ znowu szerzej rozbudowane.

Równie oryginalną cechą książki jest metoda selekcji, wykazująca chęć przełamania tradycyjnych szranków i oparcia sympozjonu filozoficznego o zupełną swobodę doboru. W wyniku tegoż jako przedstawiciela danej gałęzi kultury, mającego o niej wypowiedzieć zdanie najbardziej kompetentne, wybiera B. Suchodolski nieraz niefachowca w tej dziedzinie. I tak o zagadnieniach nauki wypowiada się E. Orzeszkowa, o pracy M. Dąbrowska, w rozdziale „Etyka i Wychowanie“ znajdujemy M. Curie-Skłodowską, i t. p. Można tę metodę atakować, ale trzeba jej przyznać niezwykłą oryginalność, za którą stoją z jednej strony gruntowna znajomość literatury filozoficznej, z drugiej — rzadko spotykana umiejętność lekkiego, pozbawionego balastu erudycyjno-przypisowego i zajmującego łączenia różnych poglądów czy różnych stanowisk. Tylko nieliczne ustępy mogłyby budzić pewne zastrzeżenia. Wyimek z E. Majewskiego „Nauki o cywilizacji“, mający odpowiedzieć na kwestję powstania kultury, nie daje pełnego wyjaśnienia tego problemu, mówi bowiem tylko o materjalnej twór-

czości ludzkiej w porównaniu z takimże rozwojem u zwierząt; podobnie zagadnienia „Dziedzin kultury“ nie wyczerpuje ani wyjątek z A. Cieszkowskiego „O drogach ducha“ ani J. Rozwadowskiego z „Nauki, religji, sztuki“, — wreszcie artykuł M. Dąbrowskiej p. t. „Praca“ poza ujmującą formą literacką i kilkoma pięknemi myślami nie posiada wartości, któreby uzasadniały jego miejsce w „Kulturze gospodarczej“ tem bardziej, że autorka stara się wpoić przekonanie, że „nikt prawie w Polsce nie lubi swojej pracy“, bo niewola nauczyła nas „nienawiści życia i pracy“.

Każdy z rozdziałów poprzedzony jest wstępem, który wyjaśnia związek ideowy, zachodzący między wyimkami z dzieł myślicieli, niejednokrotnie bardzo od siebie odległych. Pisane są te słowa własne autora niezwykle pięknie i zrozumiale, szczególnie widać to w przedmowie do „Religji“, dla niejednego jednak czytelnika potrzebaby może wprowadzenia bardziej syntetyzującego i pełniejszego. Wszak ma on tu do czynienia z bezpośredniem sąsiedztwem myśli o stuletniej amplitudzie od Kołłątaja i Śniadeckich po Cara i Tatarkiewicza. Ta olbrzymia rozpiętość szczególnie w zakresie stylu i terminologji daje przeskoki nieoczekiwane. Język A. Cieszkowskiego czy A. Goltza a A. Skwarczyńskiego czy Cz. Znamierowskiego musi nas zaskoczyć swą kontrastowością.

„Kultura i Osobowość rozszerza horyzonty myślowe, zaś przy nauce przedmiotów humanistycznych, a więc i historji, może naprawdę bardzo poważnie pogłębić związki między poglądami dzisiaj kształconego pokolenia a dorobkiem długiego szeregu twórców kultury minionych stuleci.

M. Tyrowicz.

ZAPISKI BIBLJOGRAFICZNE

Emil Ludwig, Wodzowie Europy. Szkice z natury. Warszawa. Towarzystwo wydawnicze „Rój“. 1935. Str. 338+2 nlb. (Przekład St. Łukomskiego, K. Bł. i Aleksandra Wata).

Zazwyczaj postaci wielkich bohaterów szkicują i wykuwają w historji ich czyny, których analiza i ocena pozwala na odtworzenie ich twórcy. Badając epokę i jej dążenia natrafiamy na ludzi, z których czynów staramy się odtworzyć ich ducha i charakter. Odmienne pod tym względem założenie przyjął w pracy swojej E. Ludwig, który nie interesuje się obrazem świata, t. j. tłem dla swych postaci, oraz nie bierze pod uwagę splotu wydarzeń, które w wielkiej mierze kształtują życie i czyny ludzkie, lecz dla swych bohaterów szuka motywów działania tylko i jedynie w sferze ich własnego ducha — w głębi ich własnej psychiki.

Dlatego i dzieło jego jest niezmiernie ciekawe, ponieważ jest tak inne od tych opartych na źródłach biografij, powstałych drogą syntezy, wysnutych z okoliczności otaczających dane jednostki, i z ich czynów. Dla E. Ludwiga istnieje w danej chwili tylko jednostka — ona, a raczej jej duch jest osią centralną, a jej działanie to tylko zewnętrzne uzmysłowienie jej myśli, walk wewnętrznych i przeżyć. To też dzieło jego to studjum psychologiczne, przeprowadzone nad szeregiem postaci doby wczorajszej i dzisiejszej, które uważa za jednostki kierownicze ze względu na nieśmier-

telne zasługi, jakie położyły dla dobra ludzkości. Podstawą dla dociekań nad potęgą ducha tych „wodzów Europy“ były dla autora po większej części własne spostrzeżenia i wrażenia, jakich doznał w bezpośredniem zetknięciu i w czasie długich rozmów prowadzonych z tymi, których oblicze duchowe nam przedstawił w swem głębokiem a zarazem tak pełnem naturalności ujęciu. Dlatego dzieło jego, jak sam je określa, jest „obrazem szkicowanym z natury“.

Ktoby szukał w dziele tem zrozumienia kolei losów — w związku z osobami jej głównych kierowców — pomyliłby się; odpowiedzi na to pytanie tutaj nie znajdzie. Znajdzie tylko wytłumaczenie i zrozumienie pobudek działania oraz obraz stanów psychicznych, dążności i tęsknot, jakie miotały głównymi myślicielami i bohaterami, których wizerunek duchowy przedstawia.

Jest ich dziewięciu — przyczem reprezentują oni dziewięć państw europejskich — a tem samem i na tyleż rozdziałów rozpada się książka E. Ludwiga. Jednak poza podziałem na rozdziały przyjął autor jeszcze i drugi, głębiej pojęty, gdyż wyprowadzony z podłoża psychologicznego, związanego silnie z tragizmem doli ludzi nieprzeciętnych. W związku z tem podzielił swych bohaterów na 4 typy, wśród których do grupy pierwszej „przyjaciół ludzi“ zaliczył Nansena i Masaryka, do drugiej, którą określił mianem „Europejczyków“ włączył postacie Brianda, Rathenaua i Motty'ego, w trzeciej, dla której za najodpowiedniejsze uznał miano „Odysseusza“ uplasował Lloyda George'a i Venizelosa, i wreszcie w czwarty ujął typy samowładcze Mussoliniego i Stalina, sprowadzając ich do wspólnego mianownika jako „autokratów“.

Autor wybrał i rozsegrował postacie dowolnie, przyjmując za podstawę podziału ich charakter i rolę dziejową. Zabrakło jednak autorowi nazwy — czy też może nie chciał — wśród tych „cywilnych“ wodzów Europy zamieścić polskiego wodza, którego rola dziejowa nadawała się do zaliczenia w poczet wymienionych.

Pewnego rodzaju uzasadnienie tego stanowiska i poniekąd wytłumaczenie znajdujemy w przedmowie (str. 8), gdzie autor tłumaczy swój wybór, dla którego nie „poszczególny kraj, lecz cała Europa była podstawą“. Ponadto wśród opisanych mężów daremnie szukalibyśmy żołnierza z zawodu — wszyscy oni to pisarze, dziennikarze, adwokaci lub uczeni.

W samym układzie postaci mężów opisanych daje się zauważyć przemyślana przez autora linja wytyczna, wzdłuż której idąc, spotykamy w części pierwszej ludzi składających swe życie na ołtarzu ludu, aby następnie przez typy przejściowe, reprezentowane przez Lloyda George'a i Venizelosa, dotrzeć do tych, którzy władzę nad ludem objęli. Tak stopniowo poprzez skalę dziewięciu tonów wykazał autor decrescendo demokracji na rzecz autokracji.

Życiorys każdego bohatera poprzedza motto zaczerpnięte z Goethego. W wielu wypadkach posłużyć ono miało do podkreślenia kosmopolitycznego charakteru większości bohaterów tej książki, zwłaszcza w części pierwszej. Wogóle kosmopolityzm, to zdaniem autora najwyższy szczebel, na jaki ludzkość może się wznieść, a który stał się udziałem Nansena, Rathenaua, Masaryka, częściowo też i Motty'ego; ale czytając chwilami odnosi się wrażenie, że jest to kosmopolityzm względny, gdyż ogranicza się i streszcza w stosunku tych „przyjaciół ludzi i Europejczyków“ nie tyle może do całego świata (z wyjątkiem Nansena), ile raczej do mniejszości narodowych i wyznaniowych, a wśród nich przedewszystkiem do Żydów.

Dzieło jednak mimo to ma niezaprzeczenie wiele wartości. Choć nad pewnemi szczegółami życiorysów możnaby wiele jeszcze dyskutować, to jednak stoi ono na bardzo wysokim poziomie, dając głęboko pod względem psychologicznym ujęte charakterystyki, które stanowią z jednej strony argumentację najważniejszych wydarzeń czasów ostatnich, z drugiej zaś wykazują potęgę ducha jednostek, dla których państwo nie jest celem, ale jedynie ramami, wśród których się kształtują.

Helena Pazyrowa.

Cichocka-Petrażycka Zofja. Żywioł niemiecki na Wołyniu. Warszawa. Bibljoteka Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. 1933. Str. 168.

Zadaniem rozprawy jest opracowanie kolonizacji niemieckiej na Wołyniu i znaczenia politycznego i gospodarczego ludności niemieckiej w tej połaci Rzeczypospolitej i tem samem ułatwienie orjentacji polskiej polityce na tem terytorjum, posiadającem w całej Polsce największy odsetek mniejszości narodowych. Jest to zatem praca ekonomiczna, która poza historycznym wstępem obejmuje lata od 1921—1928 i temu okresowi poświęca główną uwagę.

Wstęp historyczny daje charakterystykę historji kolonizacji niemieckiej na Wołyniu, która rozpoczęła się właściwie dopiero od końca XVIII w. Wcześniejszy sporadyczny napływ Niemców do miast Wołynia nie miał większego wpływu na tamtejsze stosunki społeczno-gospodarcze. Osadnictwo niemieckie na Wołyniu było związane z osadnictwem niemieckiem w Królestwie i częściowo w Rosji. Autorka wykazuje, że jeśli tradycyjne popieranie napływu rzemieślników niemieckich do Polski w drugiej połowie XVIII wieku przez czołowych przedstawicieli naszej ówczesnej polityki miało jeszcze pewne uzasadnienie w konieczności podniesienia naszego przemysłu, to nieuzasadnione było popieranie przez te czynniki osadnictwa niemieckiego na wsi w czasie, kiedy z innych, przeludnionych stron Rzeczypospolitej można było sprowadzić na Wołyń kolonistów polskich. Zrozumiałą zaś było rzeczą, że polityka zaborców celowo popierała napływ Niemców w te strony. Ta polityka uległa zmianie dopiero w latach 1887—1892, kiedy car Aleksander III wydał cały szereg ustaw ograniczających kolonizację niemiecką na skutek przedstawień rządowych i naukowych sfer rosyjskich, że Niemcy zapomocą kolonizacji torują sobie pochód wojenny na Rosję.

W następnych częściach swej pracy od II-giej do IV-tej, t. j. poświęconej czasom od 1921, autorka wykazuje, że ludność niemiecka na Wołyniu, choć nieliczna tworzy zwarte grupy i posiada wyraźny charakter narodowy i gospodarczy. Proces zlewania kolonistów niemieckich z ludnością miejscową — powolny przed wojną — jeszcze bardziej osłabł po wojnie. Gospodarczo kolonje niemieckie ustępują czeskim, ale znacznie przewyższają miejscowe gospodarstwa rusińskie poziomem kultury rolnej. Są pożytecznemi placówkami dzięki wielkiej pracowitości i staranności w prowadzeniu gospodarstw. Politycznie ludność niemiecka na Wołyniu jest zupełnie nieszkodliwa. Wszelkie próby partyj niemieckich z innych dzielnic Polski wciągnięcia jej do szerszej ogólno-niemieckiej akcji politycznej w Polsce dotąd nie zostały uwieńczone pomyślnemi rezultatami. *S. I.*

Bolesław Kaprocki, Kult wielkich mężów w wychowaniu. Stryj 1933, Skład Główny Księgarnia Nauczycielska, str. 59.

Książeczka ta niewątpliwie zasługuje na to, aby wychowawcy uważnie ją przeczytali. Wprawdzie wielu wychowawców już oddawna stosuje metodę zalecaną przez autora, jednakże poruszenie raz jeszcze tego ważnego zagadnienia stanowczo nie zaszkodzi.

Uwagi autora świadczą o sumiennem przemyśleniu posiadanych wiadomości i roztrząsanego zagadnienia, a także o dobrej woli w odniesieniu do młodzieży, którą — jak widać z książki — zna i kocha. Szkoda tylko, że rozprawka pod względem budowy jest niezupełnie zwarta i przejrzysta, miejscami zbyt przeładowana erudycją. Uważam, że np. wielu nauczycieli wiejskich szkół powszechnych nie wie, co to są Kantowskie sądy syntetyczne *a priori* albo definjowanie *per genus proximum et differentiam specificam*. To też bezpretensjonalna, popularna rozprawka w rodzaju tej właśnie powinna albo nie przytaczać takich terminów naukowych, albo — mimo że nie wkracza to w dziedzinę tematu — krótko a dokładnie je wyjaśnić. Wprawdzie niezrozumienie ich nie uniemożliwia zrozumienia całości, to jednak na pewno będzie niemiłe nauczycielowi oddalonemu od

pomocy naukowych a ożywionemu zapałem samokształcenia się. Milszym zaś chyba będzie autorowi zarzut dygresji, niż wyrządzanie przykrości czytelnikom. To — „na marginesie".

Nowych rzeczy rozprawka p. Kaprockiego nie przynosi — nie jest to zresztą jej celem. Chce tylko podać jako owoc przemyślenia znanego zagadnienia postulaty, które spełnić powinno posługiwanie się kultem wielkich ludzi w wychowaniu — a ten cel w zupełności osiąga. Postulat objektywności i związanego z tem odróżnienia oceny współczesnej od historycznej, dalej przystosowanie podawanego przykładu wielkiego człowieka do zasobu wiadomości oraz cech narodowych i indywidualnych wychowanków, metodyczne podawanie przykładu, konsekwentne a celowe wysnucie wniosków, jak i inne podniesione przez autora postulaty — są bardzo słuszne.

A zagadnienie to szczególnie ważne jest dla nauczycieli historji. Bo przy nauczaniu żadnego z przedmiotów tak wielkiej i koniecznej roli nie odgrywa kult wielkich mężów, jak przy nauczaniu historji. Tem bardziej muszą się wszyscy historji uczący zastanowić nad tem, j a k mają stosować to co stosować muszą i stosują. Książeczka p. Kaprockiego będzie im w tem ogromnie pomocną. *H. A.*

A. Z o r i n i B. M a r t o w, O mietodie priepodawanija istorii wo Wsiesojuznom Kommunisticzeskom Sielskochoziajstwiennom Uniwersitietie imieni Ja. M. Swierdłowa. [Istorik - Marksist. 1935. kn. 8—9 (48—49). Str. 209—215].

Wrześniowy numer czołowego pisma sowieckich historyków przynosi w części dydaktycznej interesujący artykuł dwu uczonych rosyjskich, Zorina i Martowa, o metodyce nauczania historji w t. zw. swierdłowskim uniwersytecie ludowym, uwieńczonym tradycją wykładów Lenina i cieszącym się dziś w ZSSR opinją najlepszego — w tym rodzaju — zakładu naukowego. Artykuł ten to właściwie jeszcze jedno sprawozdanie z wprowadzania w życie nowych postulatów nauczania historji, określonych przez znane postanowienia Sownarkoma i CKWKP (b).

W uniwersytecie im. Swierdłowa reorganizacja ta uwydatniła się przedewszystkiem w wprowadzeniu m e t o d y p o g l ą d o w e j w nauczaniu historji — i to tak przez wprowadzenie specjalnych wykładów, metodzie tej poświęconych, jak i przez używanie jej w pracy naukowej w ramach uniwersytetu.

Formy i metody poglądowości w dydaktyce historji dzielą autorowie pracy na w z r o k o w e (mapy, diagramy, schematy i t. p.), o b r a z o w o-e m o c j o n a l n e (literatura piękna, wycieczki, wystawy, kino), i m i e-s z a n e (muzea, spektakle historyczne). Omawiają też stosowanie niektórych tych form w uniwersytecie swierdłowskim, między innemi o używaniu map historycznych jako obrazu d y n a m i k i zmian dziejowych, o stosowaniu planów historycznych objektów (np. pól bitew, miast podczas rewolucyj), wykresów, diagramów, tablic. W zakresie tym podali szereg wiadomości ciekawych, chociaż niezupełnie dla nas nowych.

Szkoda, że autorowie artykułu ograniczyli się tylko do spraw poglądowości, mimo, że tytuł szeroki obiecuje przedstawienie całokształtu pociągnięć reorganizacyjnych nauczania historji w sowieckiej uczelni.
M. J.

N o w y p o d z i a ł h i s t o r j i w podręcznikach rosyjskich. [O rabotie nad uczebnikom po nowoj istorii. Soobszczenije N. Ł u k i n a. Istorik-Marksist. 1935. Tom 4 (44). str. 87—107].

Naczelne władze Rosji sowieckiej, wydając 16 maja ub. roku zarządzenia, dotyczące reorganizacji nauczania historji, postanowiły w pierwszym rzędzie przygotować do czerwca b. r. nowe podręczniki, a to do historji starożytnej, wieków średnich, nowożytnej, Związku S. S. R., krajów podległych i kolonjalnych. W tym też celu ustaliły grupy uczonych, ma-

jących zająć się ich opracowaniem. Przewodniczący tych komisyj, akad. N. Łukin, zdał sprawozdanie z prac nad temi książkami na jednem z tegorocznych wiosennych posiedzeń prezydjum Akademji Komunistycznej. Ponieważ enuncjacje czołowego historyka rosyjskiego wychodzą daleko poza sprawy metodyczne, a wkraczają w kwestje ogólno-metodologiczne, co więcej, podważają tu i ówdzie przyjęte i utarte schematy historyczne, warto przyjrzeć się im bliżej.

Referat akad. Łukina dotyczy właściwie jedynej tylko kwestji, która nasuwa się przy opracowywaniu podręcznika. Chodzi o problemat perjodyzacji historji, podziału dziejów na okresy, który to podział w wysokim stopniu uwarunkowuje ideę książki, jej podstawę, a zdaniem Łukina także jej oblicze klasowe.

Zanim autor przystąpi do omówienia perjodyzacji przyjętej przez siebie, t. zn. marksowsko-leninowsko-stalinowskiej, poświęca szereg uwag metodom dzielenia historji na Zachodzie. Przedewszystkiem łączy te metody z rozwojem życia ekonomiczno-gospodarczego. Posuwa się tak daleko, że uzależnia np. wytworzenie się historycznego pojęcia walki burżuazji z absolutyzmem i feudalizmem od... powstania i zwycięstwa klasy burżuazyjnej z końcem XVIII po 70-te lata XIX wieku. Co więcej: z faktami natury ściśle ekonomicznej łączy teorję „nieskończonego postępu", od nich uzależnia podział Historji Helmholdta, podziały, opierające się na „zmianie pana", a więc Guizota, a nawet Rankego. Że schematy ich były „idealistyczne" i „burżuazyjnie ograniczone", na to znajduje Łukin autorytet Marksa, który kiedyś podkreślał, że nawet czołowi historycy epoki restauracji mogli pisać o walce burżuazji z klasami feudalnemi, a nie widzieli jaskrawej walki proletarjatu z burżuazją. To zdanie autora o historykach dawnych.

A dziś? Chaos współczesnej perjodyzacji europejskiej przypisuje Łukin głębokiemu kryzysowi kapitalizmu, burżuazji, jej ideologji i kultury. Kryzys ten widzi przedewszystkiem w dziele Troeltscha „Der Historismus und seine Probleme", w którym autor, odmawiając narodom historycznej łączności, zaprzecza tem samem istnieniu historji powszechnej, a raczej ogranicza to pojęcie do środowiska europejsko-amerykańskiego. Łukin uważa ten sąd wręcz za dowód imperjalistycznych apetytów dzisiejszej Europy i Ameryki. Z bezwzględniejszą jeszcze krytyką omawia dzieło francuskie Henri Sée „La division de l'histoire en périodes", dowodzące w imię ewolucji, że podział historji na okresy jest wogóle niemożliwy. Sée upiera się — nie bez śmieszności zresztą, — że gdyby okresy dziejowe dały się stworzyć, to na granicach ich musiałyby znaleźć się rewolucje, które przecież nie istnieją — w imię wyznawanego ewolucjonizmu. Idea ta, zdaniem Łukina, przybiera pod piórem niemieckich zwłaszcza uczonych specyficzną formę. Breisig np. („Der Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte") uznaje możliwość istnienia „historji świata" i dla niej ustanawia 35 „praw". Jedno z nich dzieli historję każdego nowoczesnego społeczeństwa na 3 polityczne fazy: 1) wiek absolutyzmu, 2) powstanie do władzy ludu i 3) cezaryzm, w którym uczony sowiecki widzi poprostu tak pojętą przez Breisiga dyktaturę faszystowską. W innych historykach niemieckich (w Spenglerze, Benzem, Wirthem) widzi Łukin nadewszystko ideologów rasizmu, wyprowadzających zasadę zamknięcia kulturalno-rasowego, t. zw. monodalną izolację, co w wyniku zamyka możliwości tworzenia historji powszechnej.

Zreferowana krytyka zachodnio-europejskiej perjodyzacji blednie wobec bezwzględności, z jaką ocenia autor pracę konkretnych prac historycznych. (Z. Halphen et Ph. Sagnac „Peuples et civilisation", „The Cambrigde moderne history", dzieła Hayesa, Flicka etc.). Rażą go one nadewszystko sprzecznościami i brakiem umiaru w ujmowaniu tematów, Sagnac np. specjalnie dominantą pierwiastka walki o narodową niezawisłość, autorowie angielscy zaś nieumiejętnością wiązania tematów historycznych. Słowem, prawdziwej historji powszechnej w krajach burżuazyjnych nie

widzi. W nieudolnych próbach jej stworzenia dostrzega tylko wąski nacjonalizm (np. w „Propyläen Weltgeschichte"), jużto pomijający świadomie historję kolonji lub państw niebędących mocarstwami, jużto oświetlających ją przez pryzmat imperjalizmu.

Budzi się pytanie, czy ta surowa krytyka, której poddał uczony rosyjski właściwie całą dzisiejszą europejską naukę historji jest sprawiedliwa? Aby na nie odpowiedzieć, wystarczy przyjrzeć się schematowi perjodyzacji, jaki kreśli tenże Łukin na miejsce obalonych systemów. Jest on oczywiście marksowsko-leninowski, a jego centralna idea — to d y k t a t u r a p r o l e t a r j a t u. Schemat swój oparł autor na sądach Marksa, Lenina i przedewszystkiem Stalina. Ten ostatni podzielił historję Europy po r. 1789 na 3 okresy: a) do wojny francusko-pruskiej i paryskiej komuny, scharakteryzowany jako okres zwycięstwa i utwierdzenia kapitalizmu, b) do rewolucji październikowej w Rosji i końca wojny kapitalistycznej, zaznaczający się początkami upadku kapitalizmu, jego przerastaniem w imperjalizm i klęską w Rosji i c) okres powojenny, czas panowania imperjalizmu i faszyzmu, walki o kolonje i sfery wpływów z jednej strony, a z drugiej utwierdzania dyktatury proletarjatu w Z. S. S. R. Okres ten, zdaniem Stalina, otworzyć ma nową erę w dziejach człowieka. Wiechę, oddzialającą świat stary od nowego ma stanowić rewolucja w Rosji. Stosując podział Stalina do podręczników szkolnych, stoi Łukin jednak na stanowisku, aby początek historji najnowszej przenieść z r. 1789 na połowę w. XVIII, a to celem nakreślenia obrazu stosunków w absolutystyczno-feudalnej Europie. To wprowadzenie ma stanowić część pierwszą podręcznika. Część drugą dzieli autor na następujące rozdziały: 1) Komuna paryska jako pierwszy krok w historji dyktatury proletarjatu, 2) Okres od r. 1872 do pocz. XX w., 3) Epoka przedwojennego imperjalizmu, 4) Wojna imperjalistyczna i zwycięstwo rewolucji proletarjackiej w Rosji. Część trzecia podzielona została na trzy rozdziały: 1) Pierwsza faza rewolucji proletarjackiej (1918—1923), 2) okres względnej stabilizacji kapitalizmu (1923—1928) i 3) Czasy bieżące.

Jak widzimy, tak kryterjum podziału, jak i jego użycie nadaje się do szerokiej dyskusji. Przypuszczalnie bez wielkiego trudu możnaby zwrócić przeciw autorowi broń, którą on zbombardował całą naukę europejską. „Generalizowanie" w historji jednej klasy jest wyczynem równie ograniczonym i wąskim, jak wywyższanie jednego narodu, czy pewnych tylko mocarstw. Tak samo pogląd, że rewolucja rosyjska jest najbardziej przełomowym faktem w dziejach ludzkości, jest co najmniej za wczesny. Nie kto inny, lecz tabutyczny dla uczonego sowieckiego Lenin kazał oceniać zjawiska historyczne w perspektywie przeszłości, teraźniejszości i zarysowującej się przyszłości. Czy pod tym kątem patrzenia sąd prof. Łukina nie wydaje się trochę pochopny?

W dyskusji nad omówioną prelekcją zabrało głos szereg uczonych rosyjskich (Dalin, Fridland, Serebrianskij, Jefimow, Lurje, Paszukanis). Referuje je również „Istorik-Marksist". Dotyczą one w większości spraw, które nasuwały się im przy opracowywaniu poszczególnych części podręcznika. Tu i ówdzie starano się rozszerzać lub prostować sądy Łukina, co jednak nie zmieniło w niczem ich zasadniczego zrębu.

M. Jakóbiec.

N a t a n s o n - L e s k i J a n. Polska w dobie rozbiorów i w wieku XIX. (Mapa). Podziałka 1:1,000.000. Warszawa. Zakłady Graficzne Cukrzyński i Ska. Dostawa Szkolna Pestalozzi.

Mapa podaje granice Polski w przededniu rozbiorów, granice ważniejszych przedrozbiorowych dzielnic, oraz stolice województw. Barwami wyróżniono ziemie zagarnięte w trzech rozbiorach przez poszczególne państwa rozbiorcze, oraz granice w dobie Napoleońskiej — osobno (linjami barwy czarnej) rozgraniczenie z r. 1815. Ważniejsze miejscowości historyczne (pola bitew i t. d.) opatrzono datami. Mapki uzupełniające podają:

podział polityczny i administracyjny ziem polskich w okresie 1795—1815, oraz takiż — po kongresie wiedeńskim.

Natanson-Leski Jan. Przebudowa Europy w dobie Wielkiej Wojny 1914—1923. (Mapa). Podziałka 1:3,000.000. Warszawa, Zakłady Graficzne W. Cukrzyński i Ska. Skł. gł. Sprzęt Szkolny.

Mapa podaje granice przedwojenne państw europejskich, oraz w widocznej części Azji i Afryki wyróżnia kraje pod protektoratem Francji i Anglji. Osobną barwą wyróżniono linje bojowe na frontach: zachodnim, wschodnim, włoskim i bałkańskim, ważniejsze twierdze na terenie działań wojennych i miejsca wielkich bitew poza głównemi frontami. Odnośnie do stosunków w epoce bezpośrednio powojennej zaznaczono obszary okupowane przez koalicję nad Renem, strefę zdemilitaryzowaną, obszary poddane plebiscytom, pozostające pierwotnie pod zwierzchnictwem Ligi Narodów i t. d. Mapka uzupełniająca do dziejów wojny 1914—1918 (w skali 1:18,000.000) zaznacza osobnemi barwami państwa koalicji, centralne i neutralne, oraz obszary okupowane przez Niemców i ich sprzymierzeńców w r. 1917—18.

Natanson-Leski Jan. Wskrzeszenie Państwa Polskiego w dobie Wielkiej Wojny 1914—1922. (Mapa). Podziałka 1:800.000. Warszawa. Wojskowy Instytut Geograficzny. Skł. gł. Dostawa Szkolna Pestalozzi.

Na mapie oznaczono granice wskrzeszonego Państwa Polskiego, wyróżniając: ustanowione w Traktacie Wersalskim, wynikłe z plebiscytów i rozjemstw, ustanowione bezpośrednio między Polską a sąsiadami. Nadto barwami oznaczono odmiennie terytorjum b. zaboru pruskiego, b. Galicji, Królestwa Kongresowego, innych ziem b. zaboru rosyjskiego, ziem, które nie należały do Rzplitej w przededniu rozbiorów, oraz terytorja o ludności polskiej poza granicami państwa. Kreskowaniem oznaczono obszary plebiscytowe. Nadto mapa wyróżnia granice przedwojenne państw rozbiorczych, oraz granice Rzplitej w przededniu rozbiorów, działania wojenne, granice okupacyjne z lat 1915—1918 i tymczasowe rozgraniczenia wojenne. Mapka uzupełniająca zestawia porównawczo obszary: Polski przedrozbiorowej, obszaru zajętego przez państwowość polską w listopadzie 1918, najdalszy zasiąg zbrojny na wschodzie w latach 1918—1920, oraz obszar dzisiejszego Państwa Polskiego.

Wszystkie trzy powyższe mapy — dość proste w rysunku i nieskomplikowane w szczegółach, mogą być przystępną pomocą w gimnazjum nowego typu. *E. M.*

Jaczynowski Jan i Żółtowska Halina, Geografja i gospodarka Polski. (Kurs nauki obywatelskiej. T. 1). Warszawa, Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny, 1935, str. 198 + 4 nlb.

Książka powyższa stanowi przedewszystkiem pomoc dla uczniów Powszechnego Uniwersytetu Korespondencyjnego, ale zarazem pragnie służyć w roli podręcznika i szerszym masom. Musi więc pogodzić konieczność podania pewnej określonej sumy wiadomości, wymaganych od podręcznika, ze wskazaniami, jak opanować, zebrać i pogłębić dany materjał, oraz gdzie znaleźć źródła do samodzielnej dalszej pracy. Musi też żywością przedstawienia obudzić zainteresowanie do przedmiotu, by wywołać chęć rozwinięcia tematów. Zadanie dość trudne, zwłaszcza przy normalnej objętości podręcznika.

Autorowie wyróżnili w swej książce te trzy zadania: w tekście ograniczyli się do przedstawienia i wyjaśnienia tematu, każdy rozdział zaopatrzyli na końcu szeregiem ćwiczeń i pytań rekapitulujących, a po przerobieniu pewnej grupy rozdziałów, stanowiącej całość, podali odnośną bibljografję oraz tematy do samodzielnego opracowania.

Taki układ książki dał jej zwartość i przejrzystość, a właściwy tekst odciążył od nużącego balastu pytań i wyjaśnień dla samouka. Ale czy nie ucierpiał na tem właśnie ten samouk, szukający kierunku w pracy? Należało może książkę poprzedzić wstępem ogólnym o zastosowanej metodzie

pracy, o sposobie korzystania z książki, o pomocach, jak mapy, „Mały Rocznik Statystyczny“, niezbędnych cały czas przy pracy. Tego rodzaju wstęp usamodzielniłby ucznia i uchronił od mechanicznej „powtórki“. Tem bardziej, że układ tematów do opracowania wymaga już dużej samodzielności — trzeba z bibljografji obejmującej szersze zagadnienie wyłowić samemu dzieła czy części dzieł odnoszących się do opracowywanej kwestji, trzeba często połączyć wiadomości książkowe z obserwacjami życia.

Tekst książki obejmuje: geografję napisaną przez Halinę Żółtowską i gospodarkę — przez Jana Jaczynowskiego. Część geograficzna dzieli się na: wiadomości ogólne odnoszące się do całego obszaru ziem polskich, i na spis poszczególnych krain geograficznych, zawierający też wiadomości z historji danego regjonu. Część gospodarcza zapoznaje teoretycznie z formami wytwórczości, a następnie opisuje stan i rozwój poszczególnych rodzaji na ziemiach Polski w oparciu o bogactwa i warunki naturalne. Szereg rozdziałów poświęcony jest wymianie dóbr i organizacji handlu. Na zakończenie autor omawia ważniejsze poglądy polityczno-naukowe odnośnie do zagadnień gospodarczych. Książka nie jest wolną od pewnych usterek. Za najpoważniejszą należy uznać brak podania źródła, z którego czerpano statystykę ludnościową, i roku, z którego pochodzi, brak roku przy innych danych statystycznych (np. str. 44, 52), niezgodność danych z oficjalnem a jedynie dostępnem szerokim masom źródłem, jak „Mały Rocznik Statystyczny“ (str. 132, 151); stanowczo nie można się zgodzić na to, by emigracja polska we Francji „powstała po wojnie światowej“ (str. 26), inspektorat i sądy pracy to ściślej ochrona pracy, opieka społeczna jest tu pojęciem za szerokiem (str. 151), należałoby wyjaśnić pojęcie monopolu (str. 193); podanie r. 1919 jako „w tym właśnie czasie Ukraińcy rozpoczęli ofensywę, zajmując Lwów“ (str. 75) wolno chyba uważać za przeoczenie wynikłe ze stylizacji.

Naogół książka winna jednak spełnić swe zadanie, a nauczycielom może oddać duże usługi tak w pracy szkolnej, jak zwłaszcza w działalności oświatowej, przez danie materjału do rozwinięcia określonych zagadnień dla każdego terenu. Przyczyni się do tego przejrzystość i jasność stylu, rzecz niesłychanie ważna dla środowiska, dla którego książka właściwie jest przeznaczona. *J. K. K.*

Dunajewski Juljan. Wykład ekonomji politycznej. Kraków, Wydawnictwo Towarzystwa ekonomicznego w Krakowie t. 84, 1935, Str. VIII+180+4 nlb.

Dunajewski to przedewszystkiem polityk i mąż stanu. Dunajewski to pierwszy minister skarbu austrjackiego, któremu udało się w pełni i na trwałe dzieło przywrócenia równowagi budżetowej. Swoją owocną działalnością utorował on drogę trzem dalszym Polakom ministrom w rządzie austrjackim: L. Bilińskiemu, W. Korytowskiemu i W. Zaleskiemu.

Dunajewski jako uczony i jako profesor ekonomji był mniej znany. Studjum o działalności naukowej Dunajewskiego podjął Dr. F. Zweig w pracy p. t.: „System ekonomji i skarbowości Juljusza Dunajewskiego“ (Kraków 1933). Wydanie części teoretycznej przypadkowo odnalezionych skryptów Dunajewskiego, zawierających wykład ekonomji politycznej w Uniwersytecie Jagiellońskim z r. 1872/3 przyczyni się do gruntowniejszego poznania tej dziedziny pracy wybitnego człowieka. W wykładzie tym uwidacznia się charakter Dunajewskiego jako czynnego polityka i znającego na wskróś praktycznie zagadnienia bieżącego życia gospodarczego. Dunajewski jako uczeń szkoły klasycznej i liberalnej występuje gorliwie w obronie poglądów i haseł tej szkoły. Wykład Dunajewskiego, głoszący teorje, stare, proste i jasne, jeszcze dziś może mieć dużą wartość aktualną. Oto powody, które skłoniły Komitet Wydawniczy, złożony z ekonomistów krakowskich, do ogłoszenia drukiem skryptów Dunajewskiego. *S. I.*

K o c z y L e o n, Polityka bałtycka Zakonu krzyżackiego. Rozprawa z pracy zbiorowej: Dzieje Prus Wschodnich. Toruń, Pamiętnik Instytutu Bałtyckiego, tom XXVII, 1936. Str. IV+73+1 nlb.

Zakon krzyżacki działał nad Bałtykiem równocześnie i równolegle z Hanzą niemiecką. W ciągu XIII wieku wyrosły na południowych pobrzeżach morza Bałtyckiego te dwie potęgi polityczne, które, oprócz tego, że zmieniły układ stosunków politycznych i etnograficznych na obszarze między Niemnem a Łabą, stworzyły równocześnie podstawy przewrotu gospodarczego na Bałtyku w XIII w. Znamy politykę bałtycką Hanzy niemieckiej, zaś politykę bałtycką Zakonu krzyżackiego omawia w swej rozprawie Dr. Koczy na podstawie zestawionej literatury.

Dla Zakonu przedstawiał Bałtyk od samego początku dwojakiego rodzaju zagadnienia: gospodarcze i polityczne. Zakon stykał się z Bałtykiem jako środowiskiem gospodarczem tylko pośrednio, mianowicie przez Hanzę, a szczególnie przez jej ośrodek pruski. Współpraca z niemiecką Hanzą, długowieczny sojusz z tą potęgą morską są znamienne i godne podkreślenia. Stosunki między Zakonem a Hanzą niezawsze układały się jednakowo. Do roku 1340 miasta północno-niemieckie zgodziły się na przewodnictwo Zakonu. Do roku 1410 następuje okres współpracy na zasadzie równego z równym. Trzeci okres, pogrunwaldzki, stoi pod znakiem rozdźwięku między Hanzą a wielkimi mistrzami i zamyka się wojną Krzyżaków ze stanami pruskiemi. Hanzacy wytrącili kolejno z rąk Zakonu kierownictwo spraw bałtyckich. Mimo odnowienia współpracy (w l. 1430—1436) Zakon tracił coraz bardziej łączność z Hanzą, osłabiając zarazem swe związki z Bałtykiem. Równocześnie upadało znaczenie polityczne Zakonu. Oto zagadnienia, wysuwające się na naczelne miejsce w ciekawej pracy Dr. Koczego, która może być bardzo pomocna przy omawianiu zagadnień bałtyckich w szkole średniej, a nawet nadaje się jako lektura dla bardziej zaawansowanych uczniów. *S. I.*

K s i ą ż k a w pracy oświatowej (praca zbiorowa pod redakcją W. Dąbrowskiej, Z. Kobylińskiego i J. Muszkowskiego). Warszawa. Poradnia Bibljoteczna. 1935. Str. 140+4 nlb.

Nie jest to książka specjalnie dla nauczyciela, ale przeznaczona do rąk wszystkich pracowników oświatowych w bibljotekach, świetlicach i t. d. Poruszając cały szereg zagadnień w dziesięciu odrębnych szkicach różnych autorów, nie wyczerpuje ich oczywiście, a szkicuje zaledwie takie problemy, jak formy i metody wprowadzania książki między ludzi (H. Radlińska), samokształcenie w oparciu o książkę (J. E. Baranowska), organizacja pracy w wiejskiej bibljotece stałej i ruchomej (E. Malinowska), propaganda bibljoteki i książki w bibljotece (J. Poczętowska), książka w świetlicy (J. A. Święcicka) i t. p. Nie jest zadaniem niniejszej notatki oceniać teoretyczną i praktyczną wartość wypowiedzianych w poszczególnych artykułach sądów na temat żmudnej pracy oświatowej wśród szerokich mas. Należy niemniej zaznaczyć, że choć książka ta nie da nauczycielowi wskazówek, dających się wprost zastosować do jego warsztatu pracy, to jednak przejrzenie jej może nasunąć wiele reflekcyj każdemu nauczycielowi-humaniście, a w ich liczbie powołanym w pierwszej mierze do opieki nad czytelnictwem młodzieży polonistom i historykom. *E. M.*

P ł o m y k — Tygodnik dla młodzieży. Rok 20 (1935) nr. 1—12, str. 336 (wrzesień—listopad).

W roku bieżącym Płomyk, wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego, ujęto w program sztywny, ułożony zgóry i dostosowany ściśle w swych szczegółach do programów wyższych klas szkół powszechnych. Choć z jednej strony program taki kryje poważne niebezpieczeństwo skostnienia pisma i oderwania go od aktualnych wydarzeń chwili bieżącej, z drugiej jednak trudno zaprzeczyć, że układ taki ma wielkie znaczenie praktyczne, nietyle dla możliwości dokładniejszego doboru i opracowa-

nia artykułów, ale przedewszystkiem, że pismo pozostające w korelacji z wykładem szkolnym stanowi bardzo poważną pomoc dla wykładowcy, zwłaszcza w ośrodkach mniejszych, gdzie daje się we znaki nietylko brak odpowiedniej lektury, ale nawet częstokroć podręczników. Artykuły Płomyka, opracowane przeważnie przez specjalistów, odznaczają się lekką formą beletrystyczną, najlepiej trafiającą do umysłów młodzieży. Uzupełnia je nader szczęśliwie dobrany materjał ilustracyjny, niewspółmiernie wobec niskiej ceny pisma bogaty, umożliwiony jednak dzięki jego wielkiemu nakładowi i szerokiemu zasięgowi. Dużo miejsca poświęca Płomyk zagadnieniom regjonalnym, zachęcając i młodzież do samodzielnej pracy w tym kierunku. Zwrócić tu należy uwagę na nr. 8 poświęcony Podkarpaciu i jego dziejom, jakoteż nr. 12 mający na celu zobrazowanie Lubelszczyzny i jej dorobku. Obok barwnych opowieści znajdujemy tu też wykresy ilustrujące gospodarcze znaczenie tych ziem dla życia gospodarczego Polski współczesnej, sporządzone wedle najnowszych wymogów kartografji. Rozmaite wydarzenia dziejowe historyczne, i postacie wsławione nietylko na polu historji, ale i literatury i sztuki znajdują swój odblask na kartach Płomyka, zawsze z uwzględnieniem najnowszych wyników badań w odnośnej dziedzinie. Niejednokrotnie też posługuje się redakcja szczęśliwie wycinkami z dzieł mistrzów naszych (np. jesień zobrazowana piórem Reymonta i Żeromskiego).

Możnaby mieć pewne zastrzeżenia co do programu wytyczonego na szereg miesięcy zgóry, ale trudno nie ocenić wysiłku redakcji, która mimo ścieśniających ram potrafi jednak tchnąć życie w pisemko, które stanowi nietylko zajmującą lekturę dla młodzieży, ale bardzo cenną pomoc i dla wykładowcy historji szkół powszechnych. *Z. K.*

Wśród czasopism

Życie Szkolne, 1935, przynosi szereg artykułów St. Nowaczyka:

Nr. 2: „Aktualizacja w nauczaniu historji".

Nr. 3: „Wycieczki historyczne".

Wśród wycieczek wyróżnia autor trzy typy, a to: oglądanie zabytków kulturalnych, zwiedzanie pola bitwy i obserwacja zjawisk społecznych. W kl. V i VI szkoły powszechnej te wszystkie trzy typy wycieczek znajdują w programie odpowiednie tematy, w VII przeważają wycieczki społeczne. Oglądanie zabytków kulturalnych daje cenny przyczynek do historji lokalnej — zwłaszcza gdy można przy tem wspomnieć o jakiemś wiążącem się wydarzeniu politycznem.

Każda wycieczka musi być bardzo starannie przygotowana. Nauczyciel musi zapoznać się jaknajdokładniej z materjałem historycznym danego tematu, z odnośnym zabytkiem i terenem, dowiadując się w tym ostatnim wypadku o zmianach, jakie zaszły w ciągu wieków. Dzieci powinno się też do wycieczki przygotować. Na wycieczkach należy zachęcać dzieci do samodzielnej obserwacji, do stawiania pytań; opowiadanie nauczyciela jest konieczne, lecz nie wyłączne. Po wycieczce powinno się wykorzystać materjał na niej zdobyty w pisemnem sprawozdaniu, opowiadaniu, sporządzeniu rysunku czy mapki. Potem, poruszając inne tematy dobrze jest powoływać się na tę „żywą historję", bo ona najsilniej do duszy dziecka przemawia.

W końcu podaje autor literaturę zagadnienia.

Nr. 4: „Czynnik lokalny w nauczaniu historji".

Materjał wymieniony w programie jest zasadniczo jednolity dla całej Polski, ale nauczyciel ma go rozwijać i uzupełniać tematami z historji danego regjonu. Ponieważ zaś nie każda miejscowość ma historję spisaną, więc konieczne są samodzielne badania, których znów nie można od każdego nauczyciela wymagać. Najlepsza byłaby tu praca zbiorowa, której wyniki częściowe ogłaszanoby w prasie lokalnej. Jako wzór służyć mogą istniejące

już monografje miejscowości. Historyczne wyjaśnienia nazwy danej miejscowości daje też materjał do jej historji, chociażby podania tylko i legendy, tylko, że musi się tu zachowywać wielką ostrożność. W każdym razie nauczyciel musi z przeszłości regjonu szkoły czerpać materjał do rozwinięcia poszczególnych punktów programu.

Nr. 5—6: „Korelacja historji z innemi przedmiotami nauczania".

Korelacja może występować w różnych postaciach, jeśli idzie o historję, występuje ona najczęściej jako podbudowa i nadbudowa. Idzie mianowicie o to którego przedmiotu elementy opracowuje się wcześniej, tak, że potem przy nabywaniu wiadomości z drugiego przedmiotu już się z nich korzysta. Otóż w stosunku do języka polskiego — historja stanowi podbudowę. Natomiast w stosunku do geografji — historja jest nadbudową, przyczem czynnik łączący stanowi mapa. Autor wylicza cały szereg innych przedmiotów, z któremi się historja wiązać daje, jak np. religja. Możliwa i pożądana jest także korelacja historji ze śpiewem. która podnosi ogromnie nastrój np. wykonanie pieśni Bogurodzica przy omawianiu bitwy grunwaldzkiej, choćby przez nauczyciela. Na lekcjach robót ręcznych mogą uczniowie wykonywać przedmioty omawiane na historji jak: kusza, łuk, taran, wieża oblężnicza, stroje historyczne, podobnie na rysunkach. Nawet arytmetyka da się zastosować na lekcjach historji, np. przez obliczenie wartości grzywny, grosza i t. p. Autor uważa, że korelacja powinna wynikać z dążności do wykorzystania wszelkich wiadomości dziecka.

Literatura odnosząca się do korelacji nie jest obfita.

M u z e u m, zeszyt 2—3, 1935. A. Kłodziński: „Problem ściślejszego uzgodnienia historji powszechnej z historją polską".

Historja, jako jedyna w zespole przedmiotów szkolnych nauka społeczna, służy celom wychowania czynnego i pełnego poczucia odpowiedzialności obywatela w określonem ściśle środowisku państwowem. Ogniskiem całego nauczania staje się historja Polski. Aby móc ześrodkować na niej główny nacisk, trzeba dokonać odpowiedniego doboru z zakresu historji powszechnej.

Autor radzi przedewszystkiem ograniczyć dzieje starożytne i nie „przedzierać się" z uczniem przez wszystkie fazy rozwoju wszystkich narodów starożytnych. Należy zapoznać tylko ucznia z poziomem i treścią ich kultury, pokazać mu ją w szczytowem stadjum jej rozwoju, we wszechstronnym obrazie, i wykazać związek tej kultury z naszą. W dalszych okresach radzi autor wybierać fakty o ogólnoludzkiej wartości i fakty konieczne dla zrozumienia współczesnych państw i narodów. Autor pragnąłby też widzieć — jeszcze w szkole powszechnej — jako podbudowę właściwego kursu historji, t. zw. historję regjonalną. Co zaś do konstrukcji nauki historji chce, aby przed rozpoczęciem właściwego kursu historji dać uczniowi przystępny, barwny, żywy obraz współczesnej Polski odrodzonej. Potem — w postępie ściśle chronologicznym — będzie uczeń powracał myślą do tego obrazu, uzupełniał go, pogłębiał i coraz bardziej rozumiał na podstawie poznawanej przeszłości. Autor sądzi, że w ten sposób lepiej osiągnie się cel poznawczo-wychowawczy historji.

Wł. Olszewski: „Studjum historyczne w przyszłem liceum".

Najpierw przechodzi autor pobieżnie formy nauczania historji w szkolnictwie niemieckiem, czechosłowackiem, jugosłowiańskiem, włoskiem, duńskiem, francuskiem. I pokazuje się, że c z a s przeznaczony na naukę historji na stopniu wyższym, to przeciętnie 4 lata, w Prusiech tylko 3 — ale z doskonale zorganizowanym kursem niższym, we Włoszech 5, we Francji 7, a u nas tylko 2. Materjał nie da się zmieścić w tym wymiarze godzin tem bardziej, że i w gimnazjum zasięg historji — zwłaszcza powszechnej — pozostawia wiele do życzenia. Licealny kurs historji musi być w każdym razie i formalnie i materjalnie wyższy od gimnazjalnego, ponadto musi obejmować dzieje kulturalno-społeczne tak uzupełnione dziejami politycznemi, aby dawały pełny i prawdziwy obraz przeszłości. Przedewszystkiem zaś musi spełnić cel nauczania historji wogóle, a to: 1) poznanie i zrozumienie przeszłych losów zarówno całej ludzkości,

jak i własnego narodu i 2) wyrobienie historycznego stosunku do życia, który polega na zrozumieniu przez poznanie procesów dziejowej ewolucji zasadniczych zjawisk współczesnego życia, jako wyników tej ewolucji. Jak to zmieścić w tak ciasnych ramach? Autor twierdzi, że nie da się tu zastosować ani kurs cząstkowy czy epizodyczny, ani syntetyczny; pierwszy bowiem z nich nie dałby uczniom całokształtu, drugi zaś wymaga jako podbudowy już posiadanych, rozległych wiadomości, gdyż na podawanie brak czasu. Jedyne — zdaniem autora — wyjście z sytuacji to sformułowana przez niego „metoda transpozycji historycznego materjału“. W metodzie „transpozycji“ nie ma mowy o kursie syntetycznym, opartym na chronologicznym pragmatyźmie. Cały materjał tradycyjnie wchodzący w zakres stopnia wyższego po odpowiedniem zróżniczkowaniu i selekcji, transformuje się na obrazy-zagadnienia. Obrazów i zagadnień nie można dobierać przypadkowo i dowolnie. Ugrupowanie materjału powinno być tak dokonane: 1) ażeby wszystkie obrazy wiązały się z sobą w organiczną całość jak ogniwa jednego łańcucha i 2) odtwarzały nieustanną dziejową ewolucję. W tem właśnie kryje się kształcąca moc historji! Z natury rzeczy na plan pierwszy występują dzieje polskie, organicznie skojarzone z dziejami całej ludzkości. Pierwszeństwo oddaje się kilku ostatnim wiekom i szczególnie dziejom najnowszym, w których genetycznie tkwią najgłówniejsze zjawiska życia współczesnego, co daje właśnie przygotowanie do życia. Osoba nauczyciela pozostaje w cieniu, a na pierwszy plan występuje uczeń i jego samodzielna praca. Nauczyciel zostawiając uczniom swobodę działania, musi jednak czuwać nad normalnym biegiem ich pracy i oceniać jej wartość. Poza tem obowiązany jest od czasu do czasu miewać zwyczajne wykłady, których zadaniem jest: 1) podtrzymać organiczną łączność pomiędzy wypracowywanemi przez uczniów zagadnieniami, 2) dać charakterystyki stosunków, stanowiących tło tych zagadnień, 3) omówić potrzebne bibljograficzne dane i 4) rozwinąć takie zagadnienia, które w języku polskim nie posiadają jeszcze odpowiedniej literatury. System „transpozycji“ odznacza się wielką elastycznością. Ilość obrazów-zagadnień, ich łączenie i różniczkowanie jest dowolne, więc może być przystosowane do danego czasu. Autor przyznaje, że metoda jego jako nowa wymaga jeszcze poważnej próby i obserwacji.

Ze względu na program historji w liceach, będący obecnie w okresie dyskutowania i opracowywania, artykuł zasługuje na uwagę.

Poradnik Nauczycielski nr. 1, 1934. K. Gołba: „Postulaty regjonalizmu śląskiego w nauczaniu historji“.

Autor zwraca uwagę na konieczność wyzyskania dziejów Śląska przy nauczaniu w szkole, by w ten sposób podjąć propagandę przez szkołę w społeczeństwie i przeciwdziałać akcji obcej.

Praca Szkolna nr. 8, 1935. A. Litwin: „Powtarzanie jako nieodłączna część nauczania“. Powtarzanie — jest równie ważne i trudne jak opracowywanie tematu zasadniczego, powinno ono być oparte na podstawie zastosowania poznanych faktów i podane w innej formie niż materjał był pierwotnie opracowywany. Artykuł może zainteresować nauczyciela historji, w której powtarzanie tak wielką odgrywa rolę.

J. Nowak: „Aktualizacja w nauczaniu historji“. Idzie w niej o związek jednostki z państwem, o to, aby uczeń poznał oprócz dziejów Ojczyzny, także współczesne przejawy życia społeczno-ekonomicznego i politycznego, i aby się tem zainteresował. Aktualizacja nie może być powierzchowna i mechaniczna; najlepiej żeby uczniowie przeszli samorzutnie do aktualizacji. Aktor omawia np. sprawę aktualizacji historji w „przestrzeni“, czyli przenoszenie wiadomości z przeszłości na mapę Polski współczesnej.

Zestawiając dawną rzeczywistość z rzeczywistością współczesną, ułatwimy dziecku należyte zrozumienie zmian, jakie dokonały się w życiu narodu przez trwałą pracę wielu pokoleń i ocenę wielowiekowych wysiłków. Jednocześnie dziecko uświadomi sobie, że we wszystkich dziedzinach życia muszą zachodzić ciągłe zmiany, że te formy życia państwowego, które były dobre lub znośne kiedyś, dzisiaj byłyby wręcz szkodliwe. Aktu-

alizacja nauczy też dziecko logicznie myśleć, zestawiać, porównywać, wykrywać podobieństwa i różnice.

K. Greb: „Rola pisemka dla młodzieży w wychowaniu i nauczaniu" słusznie podkreśla, że posługiwanie się pomocnicze gazetą w szkole jest już dziś koniecznością, a zwłaszcza przy aktualizacji historji.

„Praca w klasach łączonych" nr. 9, 1935 zawiera szereg artykułów z praktyki nauczania. W dziale: „Z praktyki szkolnej" — L. Janiszewski w artykule: „Moje spostrzeżenia o nauce cichej w klasach łączonych" radzi, aby uczniowie na cichych lekcjach historji prócz przygotowań lub uzupełniań materjału do nauki głośnej, prowadzili album, robili szkice i plany bitew, opisywali ważniejsze wydarzenia. W dziale: „Sprawozdania" w artykule: „System Winnetki a praca w szkołach z klasami łączonemi" A. Wiwczaruk zaleca posługiwanie się t. zw. testami wiadomości. Po przerobieniu pewnego działu — np. z historji — zamiast dawnego odpytywania daje się dzieciom do opracowania test, w którym zawarte są najważniejsze elementy opracowanej ostatnio grupy materjałowej; celem zaś testu nie jest wyłapywanie nieprzygotowanych uczniów, lecz stwierdzenie, czy i o ile poszczególni uczniowie przerabiany materjał opanowali. Na podstawie dostrzeżonych braków nauczyciel urządza specjalne lekcje „powtórzeniowe". U nas wprawdzie niema, jak w Ameryce, gotowych testów różnej treści i nauczyciel musi je sam układać i powielać, ale i trud i ewentualny koszt — zdaniem autora — opłaci się, bo dzieci opracowują te testy z zapałem, który zmienia ich nastawienie do całej pracy szkolnej.

Przyjaciel Szkoły nr. 14, 1935. Fr. Kulański: „O aktualizacji" daje krótkie zestawienie „demokratyczności" konstytucji polskiej z r. 1921 — z „demokratycznością" konstytucji nowej.

W nr. 15 L. Bandura: „Czynniki wychowania estetycznego". Dziwić tylko może, iż autor nie zwraca uwagi, że z przedmiotów t. zw. „poważnych" bardzo wiele okazji do wychowania estetycznego nastręcza historja. Mimo, że autor nie zwraca specjalnej uwagi na historję, z artykułem tym zapoznać się powinien nauczyciel historji, bo ogólne wywody autora dadzą się zastosować i przy nauczaniu tego przedmiotu.

W nr. 16 St. Kamiński: „Tematy aktualizacji w nauczaniu historji w kl. V". Zakres zagadnień i faktów, objętych programem klasy V — można ująć w następujące ogólne grupy: I. Położenie i obszar Polski. — Granice i ich obrona. — Wojny i wojsko. — II. Sąsiedzi Polski. — Stosunki z nimi. — III. Zajęcia ludności. — Zagadnienia gospodarcze. — IV. Kultura materjalna i duchowa. — V. Urządzenia państwowe — Sprawy społeczne. — VI. Ważne wydarzenia dziejowe. — Wybitne jednostki czyli „postacie historyczne". W ramach tych grup autor podaje obok rozwinięcia nielicznych punktów programu ministerjalnego cały szereg tematów-zagadnień nasuwających się przy układaniu i wypełnianiu programu historji w klasie V, przyczem przy układaniu ich pamięta ciągle o postulacie aktualizacji.

J. Szelejewski: „Duch dziejów polskich a program nauki historji w szkole powszechnej". Nowy program nauki historji w szkole powszechnej wymaga też uprawiania propedeutyki historjozofji. Autor przytacza dzieła: Handelsmana, Konecznego, Pohoskiej, które wyjaśniają jej znaczenie i ważność dla wykształcenia człowieka, a w końcu wspomina o znanej pracy A. Chołoniewskiego: „Duch dziejów polskich", którą uważa za wciąż żywą i aktualną. Następnie próbuje, opierając się na tej książce, sformułować pewne wytyczne dla zrealizowania programu nauki historji w szkole powszechnej — z uwzględnieniem najważniejszych elementów historjozofji, — pamiętając wciąż o tem, że Polskę współczesną dziecko zrozumie dopiero po zrozumieniu ducha dziejów i tylko to przyczyni się do racjonalnego wychowania państwowego.

J. Menzel: „Odzyskanie Pomorza za Kazimierza Jagiellończyka". (Lekcja historji w kl. V szkoły powszechnej). Autor opisując lekcje, wy-

licza użyte pomoce naukowe, więc: mapa, podręcznik lektury, omawia przygotowanie materjału poznawczego, tematy poruszone na lekcji, — te, które miały na celu usystematyzowanie nabytych wiadomości — a wreszcie zadanie domowe, składające się z opracowania tematów i uzupełnienia klasowego albumu historycznego.

J. Milenkiewicz: „Dzieje chłopów“. Polemizując z usłyszanem zdaniem, twierdzi autor, że nowy program uwzględnia w szerokim zakresie dzieje naszego chłopstwa na całej przestrzeni historji Polski od epoki Piastów do epoki Marszałka Józefa Piłsudskiego. Dla poparcia swego twierdzenia przytacza autor niektóre punkty z nowego programu nauczania historji w szkole powszechnej. Przy doborze i ugrupowaniu odnośnego materjału poleca autor wziąć pod uwagę najważniejsze czynniki konstrukcji obecnego programu historji: lokalny, regjonalny i aktualny. Sądzi, że nie należy ukrywać błędów popełnionych przez warstwy uprzywilejowane w stosunku do chłopów, ale podkreślić też te momenty, w których „najlepsi“ ze szlachty wytężali swe siły, aby się otrząsnąć z wielowiekowych nałogów. Powinien się też nauczyciel starać doprowadzić do samorzutnego zestawienia przez uczniów dziejów włościaństwa w przeszłości ze stanowiskiem mas ludowych w teraźniejszości.

W nr. 17 J. Kulpa: „Badanie wyników nauczania z historji“. Badanie wyników nauczania, które wprowadził nowy program jest bardzo ważne i pożyteczne, ale też nastręcza znaczne trudności. Nauczyciel ma realizować materjał nauczania, a nie wyniki — one są syntezą istotnego dorobku rocznego. Aby badanie wyników nauczania poinformowało nauczyciela dokładnie o poziomie całej klasy i poszczególnych uczniów, nie powinno być nudne ani wytwarzać atmosfery egzaminacyjnej. Powinno natomiast być pełne i powszechne. Badanie wyników nauczania z historji zarządzałby autor raz na miesiąc, albo i rzadziej, po przerobieniu jakiegoś działu, któryby ujmował materjał bądź w przekroju poprzecznym, bądź w przekrojach pionowych. Nauczyciel nie może zapominać, że obecnie historja w szkole nie jest tylko historją polityczną czy militarną, ale historją kultury, że ujęta w obrazy ma dawać uczniom przeżycia, ma oddziaływać wybitnie i wszechstronnie wychowawczo, ma obrazować tworzenie się i krzepnięcie polskiej idei państwowej w myśl dobrze zrozumianych postulatów wychowania państwowego.

„Szkoła“, zesz. 6 i 7, 1935. J. Jastrzębska: „O potrzebie lektury historycznej“. Lektura domowa, niepodręcznikowa umożliwia dyskusję, daje głębsze poznanie tła, a więc i zrozumienie epoki, uczy krytycyzmu w stosunku do drukowanego słowa, nadaje poznawanym zjawiskom historycznym większą plastyczność i barwność i wreszcie umożliwia ich przeżywanie i uczuciowe ustosunkowanie się do nich. Lektura taka obejmować powinna: z jednej strony powieści, względnie opowiadania historyczne, z drugiej fachowe monografje. Początkowo bodaj należy książki z młodzieżą omawiać. Przeglądając stan posiadania naszej literatury w tym kierunku, dochodzi autorka do przekonania, że dzieł jest mało wogóle, a i to, co jest, jest bardzo rozproszone. Ważną więc i niezmiernie pożądaną rzeczą byłoby wywołanie ożywionego ruchu wydawniczego w tym kierunku. Przydałby się cały cykl powieści historycznych, cały szereg życiorysów i monografij, a dla młodzieży starszej wyjątki, z większych dzieł historycznych wybrane, i szkice. Narazie zaś wartoby opracować poradnik przeglądowy rzeczy, któremi już w danej chwili można rozporządzać i plan rzeczy potrzebnych, a dla pośpiechu wydać nanowo przynajmniej niektóre powieści historyczne.

H. A.

Z bliska i z daleka, rocznik III, 1935, zeszytów 9, w tem jeden (maj-czerwiec) podwójny. Miesięcznik ten, wychodzący we Lwowie, poświęcony krajoznawstwu, podróżnictwu i geografji, przynosi bardzo często wiadomości, notatki, a nawet dłuższe artykuły, które może zużytkować nauczyciel przy nauczaniu o Polsce współczesnej a także historji. Szczególnym

pietyzmem darzy czasopismo to — polskie morze; wiele zapisków odnosi się do Gdyni, do żeglugi po Bałtyku, handlu naszego na morzu, połowu ryb i t. p. Oczywiście i siedziba pisma — Lwów, zarówno dzisiejszy, jak zwłaszcza dawny, zajmuje dość miejsca na łamach miesięcznika. Nr. 9 (27) przynosi obszerny stosunkowo artykuł A. Zglinnickiej: „Dawny Lwów"; autorka omawia tu, w pięknej literackiej formie, pokrótce dzieje Lwowa, nawiązując do opisu modelu plastycznego dawnego Lwowa, wykonanego przez inż. arch. Janusza Witwickiego.

Zainteresowaniem cieszą się też Karpaty (w ostatnim roczniku wschodnia ich część, zwłaszcza Gorgany), ale z artykułów krajoznawczych największą wartość mają te, które zajmują się obszerniej jedną jakąś osadą, podając — krótką choćby — jej historję, topografję, szczegóły etnograficzne i t. p. W ostatnim roczniku pisma znajdujemy trzy takie artykuły, z czego dwa („Broniszów — wieś pow. ropczyckiego" w nrze 1 (19) oraz „Sokolniki w powiecie lwowskim" w nrze 9 (27), pióra „młodych krajoznawców" — w tym wypadku krajoznawczyń, uczenic lwowskich gimnazjów, zaś jeden również pod tytułem: „Sokolniki — wieś w powiecie lwowskim", cz. I, pióra Dr. Marji Jarosiewiczównej (nr. 9). Ten ostatni podaje cały szereg starannie zebranych szczegółów historycznych od założenia wsi aż do chwili obecnej. Autorka nie szczędziła trudu w poszukiwaniach archiwalnych, by wyjaśnić możliwie dokładnie dzieje Sokolnik. Artykuł robi wrażenie studjum przygotowawczego do obszerniejszego opracowania z zakresu nauki o osadnictwie polskiem.

Przegląd Pedagogiczny nr. 7 1936, zawiera (str. 99—100) artykuł Dr. Jana Wierzblańskiego p. t.: „Uwagi o ogniskach metodycznych historji". Autor uważa te ogniska za instytucję niezwykle pożyteczną, zwłaszcza na prowincji, gdzie brak jest zupełny środków naukowych, mogących ułatwić nauczycielowi dokształcenie materjalne czy dydaktyczne. Zdaniem autora, powtarzanem zresztą dziś powszechnie (autor przytacza głosy referentów ostatniego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie), przygotowanie nauczycieli historji jest dla nowego gimnazjum zupełnie niewystarczające. Zbyt wielki napływ studentów na uniwersytet w latach 1924—1934 nie pozwalał na sumienne studja historyczne i dokładne egzaminowanie z tego przedmiotu. Skutek jest ten, że — na prowincji zwłaszcza — jest szereg nauczycieli, wykazujących braki już nietylko w zakresie dydaktyki przedmiotu, ale nawet w zakresie wiadomości rzeczowych.

Zdaniem autora, jedyną możliwość uzupełnienia braków dają ogniska. Jednak działalność ich zależy od uposażenia i przedewszystkiem od kierownika. Ten powinien być doradcą i organizatorem lekcyj pokazowych oraz konferencyj rejonowych. Autor uważa, że działalność kierownika ogniska nie powinna w żadnym wypadku mieć charakteru urzędowego, a tylko koleżeński, doradczy.

Za najlepszą formę współpracy członków ogniska uważa autor artykułu pracę grupową, ludzi zżytych ze sobą, zostających w ciągłym kontakcie, odbywających częste zebrania pod przewodnictwem kierownika ogniska.

Miesięcznik Pedagogiczny nr. 2, 3, 4, 1936, przynosi dwa artykuły K. Guńki o pracy nauczyciela w klasie III szkoły powszechnej. Przy nauczaniu „rzeczy ojczystych" z pomocą głównie geografji i przyrody może nauczyciel wprowadzić także elementy historyczne, np. przy omawianiu topografji miasta rodzinnego i podań związanych z niem, albo z okolicą.

Dziennik Urz. K. O. S. Krakowskiego nr. 2, 1936, podaje sprawozdanie z konferencji rejonowej krakowskiego Ogniska Historycznego, odbytej jeszcze w październiku ub. r. Ciekawa jest wzmianka, że na konferencji tej przedłożyła instruktorka Dr. H. Mrozowska spis lektur historycznych dla młodzieży I, II i III kl. gimnazjum, zestawiony przy współpracy Komisji Doradczej przy Instrukt. Min. W. R. i O. P. i Sekcji dydaktycznej Towarzystwa Miłośników historji w Warszawie.

D z i e n n i k U r z ę d o w y K. O. S. W a r s z a w s k i e g o nr. 2, 3, 4, 1936, zawiera szereg artykułów, mogących zainteresować nauczyciela-historyka zarówno w szkole powszechnej, jak i średniej. Artykuły takie, jak: J. Ledóchowskiej, „Aktualizacja w nauczaniu na terenie szkoły powszechnej“, K. Staszewskiego, „Rola podręcznika w szkole powszechnej“, J. Starościaka, „Możliwości korelacji nauki w szkole powszechnej“, W. Kwaskowskiej, „Wycieczki w klasie I i II gimnazjum“ poruszają zagadnienia natury ogólniejszej, mogące jednak odnosić się też do nauczania historji.

Artykuł K. Masłowskiego, „Próba wprowadzenia czynnika lokalnego do nauczania historji w II klasie gimn. podaje konkretny plan dziesięciu lekcyj, obejmujących dzieje miasta Włocławka w związku z dziejami Polski od czasów Bolesława Chrobrego aż do r. 1657 (spalenia miasta przez Szwedów). Nauka historji w tej klasie odbywa się przy pomocy podręcznika T. Bornholtza, jeśli idzie o dzieje miasta Włocławka, posłużono się Ks. dra M. Morawskiego, „Monografją Włocławka“.

M. Wysznacka, w artykule p. t.: „Na marginesie programu historji w szkole powszechnej“ zaznacza, że wśród nauczycielstwa brak jeszcze ciągle zrozumienia ducha nowych programów. Nauczyciele wciąż nie rozumieją, że fragmentaryczność, obrazowość i aktualizacja są zaletami a nie wadami programu. Chcąc uniknąć fragmentaryczności, starają się bodaj kilku zdaniami, kilku faktami powiązać obrazy historyczne, obciążając — zdaniem autorki — niepotrzebnie pamięć dziecka. Aktualizację sprowadza się przeważnie do niebezpiecznego dla prawdy i prowadzącego do absurdów porównywania postaci i sytuacyj dziejowych. Trudności w sprawie obrazowego ujmowania tematów wynikają już nietyle z nastawienia nauczyciela, co z ubóstwa naszego aparatu dydaktyczno-historycznego, braku odpowiednich wypisów a zwłaszcza ilustracyj. Stworzenie kompletu takich ilustracyj, któreby ściśle przestrzegały prawdy historycznej, uważa autorka za bardzo ważny postulat.

Można tu zauważyć nawiasem, że jeśli przed niewielu jeszcze laty zwalczano myśl stosowania obrazów Matejki przy nauczaniu historji w szkole powszechnej, to teraz skapitulowano już i dopuszczono mistrza zarówno do szkoły powszechnej jak i gimnazjum uważając widać, że jego „ilustracje“ najważniejszych momentów naszych dziejów mogą jednak oddać pewne usługi.

W s c h ó d - O r i e n t. Nauczycielom historji i nauki o Polsce współczesnej należałoby zwrócić uwagę na wychodzące od szeregu lat w Warszawie pismo „Wschód-Orient“, zawierające artykuły zarówno dotyczące teraźniejszości jak i — niekiedy — przeszłości bliskiego i dalekiego Wschodu. Artykuły te nadawałyby się do referowania przez uczniów wyższych klas gimnazjum. *M. Ch.*

B u l l e t i n d u B u r e a u I n t e r n a t i o n a l d'é d u c a t i o n (Genewa). R. X, 1936, nr. 38 zawiera — prócz kroniki ruchu pedagogicznego, bibljografji i przedstawienia działalności Biura — sprawozdanie z poczynań i pracy szeregu organizacyj mających na celu dążenie do pokoju i współpracy międzynarodowej, zwłaszcza przez odpowiednie wychowanie młodzieży. Na szczególną uwagę zasługuje wiadomość o uchwalonej na wniosek Lavala, przez Radę Ligi Narodów 17. I. 1936 rezolucji, dotyczącej podręczników historji.

Podajemy ją w całości w kronice.

C o o p é r a t i o n I n t e l l e c t u e l l e, 1935, nr. 57—58, 59, 61—62. Nr. 57—58 (wrzesień-październik 1935) przynosi sprawozdanie z XVII sesji plenarnej Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej (Commission internationale de Coopération intellectuelle), odbytej w Genewie, w lipcu 1935 r.

Między innemi, zajmowano się sprawą rewizji podręczników szkolnych, zwłaszcza do nauki historji w duchu porozumienia międzynarodowego. Wzięto pod uwagę francuski projekt paktów bilateralnych, przedstawiony rok przedtem przez Emila Borel'a. Po przestudjowaniu tego projektu przez Instytut Współpracy Intelektualnej, ustalono dwa modele tych paktów: jeden dla państw, w których szkolnictwo, a więc i podręczniki, nie podlegają ścisłej kontroli rządu, drugi dla państw ingerujących silnie w sprawy nauczania i wychowania. Po ożywionej dyskusji, w której zastanawiano się zarówno nad stroną praktyczną i wykonalnością projektu, jak i nad kwestjami teoretycznemi, zredagowano nową ramową deklarację, celem przedłożenia jej na najbliższej sesji Ligi Narodów.

Zajmowano się też sprawą przeprowadzonej częściowo ankiety podręcznikowej. Wedle sprawozdania dyrektora Instytutu Współpracy Intelektualnej .p. Bonnet'a, otrzymano interesujące odpowiedzi z Danji, Finlandji, Francji, Holandji i Szwecji. Ankietę przeprowadza się w dalszym ciągu, zwłaszcza odnośnie do sposobu omówienia w podręcznikach historji takich faktów, których właściwe przedstawienie wymaga porozumienia się, ewentualnie uwzględnienia zapatrywań przeciwnika. W związku z tą kwestją pozostawały też dwa memorjały, opracowane przez Komisję narodową francuską Współpracy Intelektualnej, a odnoszące się do podręczników niemieckich. Memorjały te przekazano Komitetowi wykonawczemu Komisji.

Deklaracja, zaprojektowana przez E. Borel'a w sprawie rewizji podręczników, znalazła się w raporcie E. Herriot'a na XVI Zgromadzeniu Ligi Narodów, która ją, jak wspomniano już wyżej, na wniosek Lavala przyjęła bez zmian.

Rada Ligi wykonała tę uchwałę w styczniu 1936, polecając Sekretarzowi generalnemu wystosować odpowiedni komunikat do wszystkich państw. (Coopér. Int., nr. 61—62).

Jeśli chodzi o postęp w dziedzinie rewizji podręczników, to przeprowadzano ją narazie jeszcze wedle uchwalonej rezolucji Cazarès', którą właśnie ma uzupełnić deklaracja E. Borel'a. Rewizja podręczników, to praca ogromna, wymagająca przedewszystkiem przestudjowania podręczników przez poszczególne Komisje narodowe. Do lutego 1936 r. rozpatrywał Instytut Współpracy Intelektualnej memorjały komisyj: włoskiej (opracowała narazie tylko podręczniki: niderlandzkie, francuskie i hiszpańskie), francuskiej (w odniesieniu do podręczników włoskich i niemieckich) polskiej (w odniesieniu do Włoch i częściowo Niemiec). Te memorjały, dalej odpowiedzi na zarzuty przeciwników, wreszcie sama sprawa ostatecznego porozumienia się, to praca olbrzymia, która zajmie nie dającą się narazie określić ilość czasu i wysiłków. Próbę bezpośredniego porozumienia się urządzono w listopadzie 1935 r. w Paryżu między: Société française des Professeurs d'Histoire" a takiemże Towarzystwem profesorów niemieckich. W szeregu punktów osiągnięto porozumienie i ustalono zasady dalszej współpracy.

Jeszcze na długo przed odbyciem tej konferencji opublikował Dr. Robert Hain książkę p. t. „Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher für den Schulunterricht" (Berlin 1933), w której omawia bardzo szczegółowo interesujące go partje w podręcznikach francuskich.

Wielkie usługi w sprawie bezpośredniego porozumienia co do nauczania historji i jej podręczników mogą oddać Zjazdy Międzynarodowego Komitetu Nauk Historycznych. Po ostatnim Zjeździe, odbytym w Bazylei (9—11 VI 1934), przygotowuje się pod przewodnictwem prof. Altamiry następny Zjazd do Madrytu na r. 1937. Odnośny kwestjonarjusz, podający tematy referatów, został już ogłoszony (podaje go Coopér. Internat. nr. 61—62, str. 703/4).

Nr. 61—62 Coopération Intellectuelle (styczeń—luty 1936) zawiera — prócz artykułów wyżej wspomnianych — uchwały poszczególnych Komisyj narodowych Współpracy Intelektualnej w sprawie rewizji podręczników

(Kraje Bałtyckie, Brazylja, Hiszpanja i Łotwa). Znajdujemy tu też wykaz podręczników historji, używanych w polskich szkołach średnich starego i nowego typu. Ciekawa jest wzmianka o zamierzonej reformie programu nauczania historji w Sowietach. M. Ch.

KRONIKA

— Sprawozdania z działalności:

Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Brześciu n/B. W poszczególnych ośrodkach Oddziału odbyły się zebrania podsekcyj dydaktycznych poświęconych omówieniu następujących tematów: Ocena podręczników do nauki historji w klasie trzeciej. Lektura historyczna w gimnazjum ze szczególnem uwzględnieniem klasy III-ciej. Dobór materjału regjonalnego dla klasy III-ciej. Korelacja historji z językiem polskim ze szczególnem uwzględnieniem klasy III-ciej. Sprawa notatek historycznych. Wytyczne organizacji liceów ze specjalnem uwzględnieniem programu historji. Program historji w szkole powszechnej jako podbudowa programu gimnazjum. Sprawozdanie z prasy dydaktycznej (Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne, Gimnazjum).

Ponadto odbyły się lekcje przykładowe na tematy regjonalne oraz ilustrujące sposoby realizacji lektury w nauczaniu historji.

Pododdział piński współpracował z kołem polonistów przy urządzaniu lekcyj praktycznych a członkowie pododdziału białostockiego wzięli czynny udział w okręgowej konferencji polonistycznej w Białymstoku.

Na jednem z posiedzeń podsekcji dydaktycznej w Brześciu obecna była p. instruktorka Dr. Halina Mrozowska, która omówiła z nauczycielami sposoby realizacji programu historji, szczególnie w klasie III-ciej. Członkowie Pododdziału łomżyńskiego zwiedzili Poradnię Historyczną w Warszawie i byli obecni na lekcji historji Instr. Dr. Haliny Mrozowskiej. W związku z zagadnieniem regjonalizmu w nauczaniu historji opracowała Sekcja brzeska materjały regjonalne dla kl. III-ciej, które wraz z bibljografją drukowane były w Dzienniku Urzędowym Kuratorjum O. S. B.

Sekcja Nauczania Historji przy Oddziale P. T. H. w Grodnie. Sekcja została utworzona dnia 27 stycznia 1936 r.

Z ramienia Zarządu Oddziału Tow. Historycznego weszły p. dyr. Czapowówna, jako Przewodnicząca Sekcji, poza tem do Zarządu weszli p. Krzywonosowa jako sekretarka oraz członkowie: p. Olechnowiczowa, p. Bejnar, p. Wieliczker. Poza tem członkami Sekcji są wszyscy nauczyciele historji w szkołach średnich ogólnokształcących, seminarjach, zawodowych i szkołach powszechnych.

Sekcja w okresie sprawozdawczym, od stycznia do 31 marca b. r., odbyła 4 zebrania, na których ustaliła plan pracy do końca bieżącego roku szkolnego oraz omówiła zamierzenia Sekcji na przyszłość a mianowicie: zbieranie materjału przez członków Sekcji celem wydania wypisów do realizowania czynnika lokalnego i regjonalnego w ramach materjału lekcyjnego, przeznaczonego przez Ministerstwo W. R. i O. P. dla szkół powszechnych i średnich.

W okresie sprawozdawczym odbyły się referaty p. Dudkowej i p. Olechnowiczowej, omawiające lekturę historyczną dla klas V i VI szk. powsz. W kwietniu i maju b. r. odbędą się 2 lekcje przykładowe: w kl. VI szk. powsz. p. Simoniego i w kl. I Gimnazjum p. Krzywonosowej.

W końcu maja p. Bejnar, członek Zarządu Sekcji, omówi wyniki pracy z historji w kl. III gimnazjum.

Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Krakowie odbyła 2 posiedzenia a to 11 V 1935 z referatami: a) K. Buczek,

Zagadnienie regjonalizmu w nauczaniu, b) A. Kłodziński, Dwa typy podręcznika historji na kl. I. gimnazjalną i 9 II 1936 R. Grodecki, H. Barycz i J. Feldman dali: Naukową ocenę II i III tomu „Podręcznika do nauczania historji“ W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej.

Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Lublinie, odbyła jedno posiedzenie 5 X 1935, na którem Dr. J. Dobrzański złożył sprawozdanie z obrad Sekcji Nauczania historji na Zjeździe Wileńskim. Nowy Zarząd Sekcji wybrano dnia 17 IV 1936 w osobach: J. Dobrzański, J. Pawlikowska, J. Sadownik.

Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. we Lwowie (za rok 1935/6). Zarząd Sekcji został wybrany w składzie: E. Maleczyńska — przewodnicząca, T. Urbański — zastępca przewodniczącego, A. Wagner — sekretarz, S. Balicki, St. Hoszowski, M. Jarosiewiczówna, B. Kocowski, A. Knot, R. Köstlich, M. Tyrowicz — członkowie. Po wyjeździe dr. A. Wagnera (1/XI 1935) funkcje sekretarza objął dr. M. Tyrowicz. Praca Sekcji była prowadzona w ścisłem współdziałaniu z grupą metodyczną nauczycieli historji, zorganizowaną przez Kuratorjum lwowskie. Odbywano stale wspólne posiedzenia dyskusyjne i lekcje praktyczne. Zebrań tego rodzaju było w bieżącym roku sprawozdawczym 7, a to: dnia 25 maja 1935 (referaty H. Pazyrowej i T. Urbańskiego na temat doświadczeń nad lekturą młodzieży w kl. I i II gimn.), 28 września 1935 (sprawozdanie z obrad sekcji dydaktycznej VI Zjazdu historyków polskich w Wilnie; podręczniki historji na III gimn. ref. dr. E. Maleczyńska), dn. 14 listopada 1935 (lekcje praktyczne w kl. II gimn. prowadził dr. B. Kocowski; w kl. III gimn. prowadził dr. B. Stachoń), 6 grudnia 1935 (doc. dr. M. Gębarowicz: Sztuka gotycka w Polsce), 27 stycznia 1936 (zagadnienia ustrojowe w kursie kl. III gimn. ref. dr. I. Porębska; historja regjonalna i lokalna w gimn. nowego typu ref. dr. I. E. Chrząszcz), 27 lutego 1936 (prof. dr. K. Hartleb: Jagiellonowie w dziejach kultury narodowej). Nadto odbyło jedno posiedzenie wspólne z całym oddziałem lwowskim Towarzystwa, poświęcone zagadnieniu liceów, i dwa wspólne z kołem nauczycieli historji szkół powszechnych, poświęcone sprawie egzaminu wstępnego do kl. I gimn. Frekwencja na zebraniach Sekcji wahała się w granicach 50—80 osób. W zebraniach brali niejednokrotnie udział reprezentanci władz szkolnych.

Zorganizowano również przy Sekcji Koło praktykantów historji, które odbyło dotąd 3 zebrania, bądź poświęcone hospitowaniu lekcyj kierowników praktyk (29 lutego lekcja prof. Urbańskiego, 30 marca lekcja dr. J. Kohnówny), bądź dyskusyjnym lekcjom praktykantów (23 kwietnia lekcja Z. Łukomskiej). Nadto wygłoszono na zebraniach Koła dwa referaty kierowników praktyk (29 lutego dr. E. Maleczyńska: Rola nauczyciela historji w całości pracy szkolnej i kulturze środowiska i 23 kwietnia dr. M. Tyrowicz: Organizacja pracy domowej ucznia w zakresie historji w kl. I gimn.).

Poza organizacją posiedzeń Sekcja opracowała listę lektur dla szkół okręgu lwowskiego na kl. II gimn., która została przez Kuratorjum rozesłana, oraz przygotowuje analogiczną listę dla kl. III. Nadto w dążeniu do realizacji postulatów, wyrażonych na zjeździe wileńskim przez prof. Bujaka, Sekcja wystąpiła z inicjatywą do Oddziału lwowskiego P. T. H. o wniesienie do Rady Wydziału Humanistycznego U. J. K. we Lwowie odpowiedniego memorjału. Memorjał ten zdąża do utworzenia w Uniwersytecie lwowskim specjalnych ćwiczeń dla kandydatów na nauczycieli, obejmujących dziedziny prawa wraz z historją ustroju, ekonomji i historji gospodarczej, oraz historji sztuki.

Sekcja Dydaktyczna Oddziału P. T. H. w Łodzi. Zarząd na r. 1935/6: J. Krasicka — przewodnicząca, T. Landecki — sekretarz. Zebrania odczytowe: 14. XI. 1935 — J. Krasicka: Sprawy dydaktyczne na VI Zjeździe Historyków w Wilnie. I. Roliński: Humanistyka w „wytycznych“ programu licealnego, osób 36; 5. XII. 1935 — J. Manugiewicz: Miejskie Muzeum Etnograficzne w Łodzi — dzieje rozwoju i stan obecny. Po

odczycie zwiedzenie Muzeum i dyskusja n. t. przydatności zbiorów dla szkolnego nauczania historji, osób 30; 20. II. 1936 — M. Minich: Muzeum Historji i Sztuki im Bartoszewiczów w Łodzi i plan jego organizacji. Po odczycie zwiedzenie Muzeum i dyskusja n. t. przydatności zbiorów dla szkolnego nauczania historji, osób 28; 12. III. 1936 — A. M. Wodziński: Nauczanie historji w Trzeciej Rzeszy, osób 37.

Sekcja Dydaktyczna pozostawała w kontakcie ze Stowarzyszeniem Dyrektorów Szkół Prywatnych i Samorządowych w Łodzi. W ramach zorganizowanej przez to Stowarzyszenie konferencji dydaktycznej, poświęconej zagadnieniom regjonalnym, odbyło się dnia 9 kwietnia 1935 roku — staraniem Zarządu Sekcji zwiedzanie Łodzi, celem zapoznania uczestników z historycznym jej rozwojem. Wycieczkę poprzedziły referaty: geograficzny — p. J. Jurczyńskiego i historyczny — p. Z. Lorentza. Oprowadzali i udzielali wyjaśnień pp. J. Jurczyński i Z. Lorentz.

13 kwietnia br. p. Z. Lorentz przeprowadził w kl. III-ej Gimnazjum Miejskiego im. J. Piłsudskiego lekcję dwugodzinną na temat: Przeobrażenia psychiczne, polityczne i gospodarcze podczas wojny światowej w Polsce (w oparciu o materjał regjonalny).

S e k c j a D y d a k t y c z n a O d d z i a ł u P. T. H. w P o z n a n i u była w r. b. nieczynna. Prace jej zostały przeniesione na Ognisko metodyczne, które istnieje tu od szeregu lat pod kierunkiem Dr. W. Knapowskiej.

S e k c j a D y d a k t y c z n a O d d z i a ł u Ś l ą s k. P. T. H. (z a c z a s o d 1 IV 1935 do 31 III 1936). Sekcję Dydaktyczną stanowi Ognisko metod. historji, którego kierownik z tego tytułu wchodzi w skład Zarządu Oddziału P. T. H. Zarząd Sekcji stanowią kierownicy grup terenowych pod przewodnictwem Kierownika Ogniska, sekretarzem jest prof. Kotajny.

W roku sprawozdawczym Sekcja zajmowała się zasadniczo 2 sprawami: sprawą historji regjonalnej w nowem gimnazjum oraz sprawą wycieczek. Sprawa pierwsza omówiona została od strony naukowej oraz metodycznej, następnie Sekcja przystąpiła do wydawnictwa, które ma dać młodzieży w formie krótkich rozprawek najważniejsze wiadomości z dziejów Śląska. Opracowany został program wydawnictwa dostosowany do klas II, III, IV nowego gimnazjum, do tej chwili wyszły dwie prace każda w nakładzie 2000 egzemplarzy (K. Stańczyk, Śląsk przedmurzem Polski, K. Popiołek, Tragedja Śląska w czasie rewolucji husyckiej). Sprawa wycieczek omówiona została już również częściowo od strony metodycznej, poza tem Sekcja przystąpiła do opracowania wykazu miejsc wycieczkowych na terenie wojew. Śląskiego oraz do opracowania zbiorów Muzeum Śląskiego w Katowicach z punktu widzenia możliwości ich wykorzystania przy nauczaniu historji w nowem gimnazjum.

Pod względem naukowym Sekcja zajmuje się głównie zagadnieniami sztuki, pragnąc pogłębić ich znajomość wśród członków. (Temu celowi służyła wycieczka do Muzeum Śląskiego, dział sztuki, przygotowana też jest następna wycieczka dla poznania zbiorów z zakresu sztuki ludowej Śląska).

Pod względem finansowym Sekcja posiada w obrębie gospodarki pieniężnej Oddziału swój własny rachunek.

S e k c j a D y d a k t y c z n a T o w a r z y s t w a M i ł o ś n i k ó w H i s t o r j i. Odbyły się trzy zebrania Zarządu. 1) Dnia 9. XII. 1935 ukonstytuował się Zarząd Sekcji Dydaktycznej T. M. H. w następującym składzie: Przewodnicząca dr. Marja Kuźmińska, wiceprzewod. dr. Anna Mińkowska, dr. Bornholtz Tadeusz, skarbniczka dr. Stanisława Michałowiczowa, sekretarka Janina Mally. Do Komisji Dydaktycznej P. T. H. wybrano: dr. Wandę Moszczeńską i dr. Halinę Mrozowską. 2) Zdecydowano a) kontynuować pracę w Komisji Dydaktycznej P. T. H., b) kontynuować pracę w podsekcji regjonalnej, przygotowując plan Warszawy i przewodnik po Warszawie do użytku szkolnego, c) na zaproszenie Dyrekcji Muzeum Narodowego w Warszawie współpracować z Muzeum w ułożeniu planu wycieczek i lekcyj historji związanych ze zbiorami muzealnemi, d) kontynuować pracę w podsekcji społecznej, e) powołać Komitet Wy-

dawniczy, f) prowadzić nadal zebrania dyskusyjne. Prace w podsekcjach: 1) podsekcja regjonalna (przewod. prof. St. Arnold) opracowuje plan Warszawy do użytku szkolnego, uwzględniający: a) rozwój terytorjalny miasta do 1916 r., b) zabytki architektoniczne. Uzupełnieniem planu Warszawy będzie przewodnik po Warszawie, zawierający krótką historję miasta i opis zabytków architektonicznych, c) podsekcja w roku sprawozdawczym zorganizowała wycieczki: 9. II. — Kościół Wizytek (prowadził doc. Tomkiewicz), 16. II. — Muzeum Narodowe (prowadził prof. Arnold), 23. II. — Bibljoteka Narodowa (prow. p. Stolarski), 1. III. — Stare Miasto (prof. Stan. Arnold). Frekwencja na wycieczkach wynosiła 12—18 osób. 2) podsekcja współpracy z Muzeum Narodowem (przewod. S. Posseltówna) ma na celu a) opracowanie wycieczek historycznych młodzieży szkolnej do Muzeum, opierając się na programie gimnazjalnym, b) pomoc w wydaniu przez Muzeum przewodników po Muzeum Narodowem. 3) podsekcja społeczna (przewod. dr. Koelichenówna) pracuje w porozumieniu z Patronatem nad więźniami i Białym Krzyżem. Wygłoszono osiem odczytów dla więźniów i cztery odczyty dla żołnierzy garnizonu warszawskiego.

Zebrania dyskusyjne. 1) dnia 10. X. p. doc. Hanna Pohoska referowała „Wytyczne programu historji w liceach". 2) dnia 22. XI. prof. Stefan Czarnowski wygłosił odczyt p. t. „Dawność a teraźniejszość w kulturze". 3) dnia 23. I. odbyło się zebranie dyskusyjne, poświęcone „wydawnictwu źródeł do nauczania historji Warszawy" i wydawnictwom monograficznym. Zagaili dyskusję prof. Arnold i dr. Moszczeńska. W dyskusji wyłoniły się dyrektywy dla podsekcji regjonalnej, aby wydawane źródła zawierały materjał interesujący, aby dokumentów nie rozbijać na zagadnienia. Komentarze podawać tylko konieczne, nie prowadzić ćwiczeń. Dla gimnazjum należy wydawać dokumenty w jęz. polskim, dla liceum i w łacińskim. Wydawnictwa monograficzne mają zadośćuczynić wszelkim wymaganiom literatury dla młodzieży. 4) dnia 20. II. omawiano sprawę „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych". Wysunięto następujące dezyderaty do Redakcji: w dziale artykułów programowo-metodycznych podkreślenie stosunku Redakcji do nowych programów, szersze potraktowanie sprawy kształcenia nauczycieli, w dziale recenzji i sprawozdań uwzględnić sprawozdania z pism, książek we wszystkich językach, — regularnych sprawozdań z pism. 5) Następne zebranie dyskusyjne postanowiono poświęcić zagadnieniu nauczania historji w liceum.

— Komisja Dydaktyczna Pol. Towarzystwa Historycznego. Doroczne plenarne posiedzenie Komisji Dydaktycznej P.T.H. odbyło się dnia 1. VI. 1935 r. we Lwowie. Po omówieniu sprawozdań z działalności Prezydjum, Sekcyj lokalnych oraz sprawozdania redaktora „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych" dokonano wyboru Prezydjum na rok 1935/6 w składzie następującym: Przewodniczący prof. dr. Jan Dąbrowski (Kraków), sekretarka dr. H. Mrozowska (Warszawa), redaktor doc. dr. K. Tyszkowski (Lwów), Z. Lorentz (Łódź), doc. dr. W. Moszczeńska (Warszawa), doc. dr. K. Piwarski (Kraków) — członkowie Prezydjum.

Prezydjum Komisji odbyło w ub. r. sprawozdawczym dwa posiedzenia: 1) Posiedzenie dn. 1. VI. 1935 r. we Lwowie (o godz. 20-ej), poświęcone było sprawie zorganizowania Sekcji Dydaktycznej na Zjeździe Historyków w Wilnie. W związku z aktualnemi nominacjami poruszono też sprawę obsadzenia stanowisk egzaminatorów z dydaktyki historji w poszczególnych okręgach szkolnych. 2) Posiedzenie dn. 18. X. 1935 r. w Krakowie poświęcono sprawom „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych", zorganizowaniu dyskusji nad wytycznemi do programu historji w liceum oraz bieżącym sprawom Sekcji.

Działalność Komisji Dydaktycznej a) skupiała się przedewszystkiem na pracach, związanych z organizacją Sekcji Dydaktycznej na Zjeździe historyków w Wilnie. Prezydjum Sekcji ustaliło zasadnicze referaty, mające się znaleźć w programie obrad i zajęło się przygotowaniem dyskusji po referatach dydaktycznych, podjęło też próbę przygoto-

wania na Zjazd wystawy pomocy naukowych, która jednakże nie doszła do skutku z powodu trudności lokalnych. b) Komisja zajęła się sprawą rozpowszechnienia „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych“ i pogłębienia stosunku do tego pisma wśród szerszych gron nauczycieli historji, powodując organizowanie specjalnych zebrań dyskusyjnych w Sekcjach lokalnych i innych ośrodkach nauczycielskich. c) W porozumieniu z Prezydjum Komisji powstała w b. r. Sekcja Dydaktyczna w Grodnie, w toku też jest nawiązanie łączności z Kołem Historyków w Wilnie. d) Prezydjum Komisji Dydaktycznej nawiązało kontakt z Polską Komisją Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej w Warszawie celem współpracy nad rewizją niemieckich podręczników historji z punktu widzenia ich objektywizmu. Przewodniczący Sekcji brał też udział w obradach komisji nauczania historji Międzynarodowego Komitetu Histor. w Bukareszcie, podejmującej obecnie sprawę rewizji podręczników historji w duchu wyżej wspomnianym.

— Deklaracja, uchwalona przez Ligę Narodów w sprawie podręczników historji. Zgromadzenie (Ligi Narodów), stwierdzając wytrwałe wysiłki podejmowane od wielu lat przez Komisję Współpracy Intelektualnej w kierunku zapewnienia podręcznikom szkolnym, zwłaszcza historycznym — objektywności — uznaje, że najbardziej skuteczne poparcie tych wysiłków zapewniłaby akcja rządów; w konsekwencji prosi Radę o zakomunikowanie państwom — członkom i nieczłonkom Ligi Narodów — Deklaracji opracowanej przez Komisję, a dotyczącej rewizji podręczników historji, oraz zaproszenie tych państw do podpisania tej deklaracji. Tekst jej brzmi: Rządy państw, pragnąc utrzymać i zacieśnić dobre stosunki, łączące je z innemi państwami, zarazem przekonane, że stosunki te umocnią się, jeżeli w każdym państwie rozszerzy się u młodzieży zakres wiadomości z historji innych narodów, wreszcie uznając konieczność zapobieżenia niebezpieczeństwom, mogącym płynąć z tendencyjnego przedstawienia w podręcznikach szkolnych pewnych zdarzeń historycznych, stwierdzają swą zgodność co do następujących zasad:

1. Konieczności a) zwrócenia uwagi zarówno kompetentnych władz każdego kraju, jak i autorów podręczników szkolnych na możliwie szerokie traktowanie historji innych ludów, b) uwydatnienia w nauczaniu historji powszechnej czynników, wykazujących współzależność narodów.

2. Zastanowienia się Rządów — w szczególności przy doborze książek szkolnych — nad środkami, chroniącemi młodzież szkolną od wszelkich twierdzeń i interpretacyj, mogących pobudzić do niesprawiedliwych uprzedzeń wobec innych narodów.

3. Utworzenia w każdym kraju, staraniem Narodowej Komisji Współpracy Intelektualnej — przy ewentualnym udziale innych organizacyj — specjalnego Komitetu, złożonego z nauczycieli i profesorów. Komitety te mogłyby ze sobą współpracować, a w każdym razie miałyby za zadanie rozpatrywać zagadnienia poruszone w niniejszej deklaracji i podawać sposoby rozwiązania ich kompetentnym czynnikom narodowym. W szczególności Komitety mogłyby, w razie jeśliby rewizja podręczników zdawała się im konieczną, posłużyć się procedurą przewidzianą w rezolucji przyjętej 29 VII 1925 przez Komisję Międzynarodową Współpracy Intelektualnej na wniosek M. Casares'a (omówioną uprzednio w Wiadom. Hist.-Dydakt.), którą potwierdziła i jeszcze uzupełniła w r. 1932 i 1933 Komisja Współpracy Intelektualnej, a aprobowało Zgromadzenie Ligi Narodów.

4. Powyższa deklaracja zostanie wyłożona do podpisu państwom — członkom i nieczłonkom Ligi Narodów. Zachowa ją w aktach Sekretarjat Ligi Narodów.

— Konferencja rejonowa nauczycieli historji we Lwowie, zorganizowana wspólnie przez grupę metodyczną nauczycieli historji i sekcję dydaktyczną oddziału lwowskiego P. T. H., odbyła się we Lwowie w dn. 28 i 29 kwietnia. Tematami zasadniczemi poruszanemi na konferencji były sprawy wyników nauczania w kl. III i wycieczek histo-

rycznych. Punktem wyjścia dla dyskusji w kwestji pierwszej była lekcja E. Maleczyńskiej w kl. III oraz referat Z. Żebrowskiej „Test jako sprawdzian wyników nauczania"; kwestji drugiej — dwugodzinna lekcja prof. T. Urbańskiego w kl. II (ilustrująca oprócz zagadnienia wycieczek sprawę lektury uczniów oraz historji lokalnej w nauczaniu) oraz referaty prof. A. Przeździeckiego (Lwów jako teren wycieczek historycznych), P. Ladenbergera (Tarnopolszczyzna jako teren wycieczek hist.) i T. Baumgartena (Żółkiew jako teren wycieczek historycznych). W ramach konferencji przedyskutowano również postulaty nauczycielstwa w stosunku do czasopism: „Ziemia Czerwieńska" (zagaił F. Persowski) i „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne" (zagaiła E. Maleczyńska).

— Pokaz literatury dla dzieci i młodzieży w rozwoju historycznym, urządzony w głównym korytarzu Bibljoteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, zgromadził książki od 1699 roku do chwili obecnej. Pierwsze — to książki niepisane z myślą o dziecku, jak bajki Ezopa (1699), żywoty Plutarcha, Robinson Kruzoe, Przygody Gulliwera, (dwie ostatnie w przeróbce dla młodzieży). Dziełem w założeniu przeznaczonem dla młodocianego wieku są dopiero „Przygody Telemaka" (1697), Fenelona, na język polski przełożone już w 1726 r. (w gablocie wydanie późniejsze z 1750 r.).

Pierwsza polska oryginalna książka dla młodzieży ukazała się w r. 1806 — są nią „Moje rozrywki" Anny z Radziwiłłów Mostowskiej. Jednocześnie lekturę młodzieży stanowią odpowiednie utwory Karpińskiego,Krasickiego, Niemcewicza, a także Czartoryskiej „Pielgrzym z Dobromila". Za właściwą jednak twórczynię literatury dziecięcej bezspornie uznaje się Klementynę z Tańskich Hoffmanową.

Kobiecie więc przypada w Polsce zaszczyt i napisania pierwszej książki dla dzieci i rozwinięcia tego działu twórczości literackiej, i doprowadzenia do szczytu artyzmu — Marja Konopnicka.

Historyka zainteresuje w tym przeglądzie literatury przedewszystkiem książka historyczna — szkic, powieść, opowiadanie. Dział ten zebrano w 1-ej gablocie, dając — ze względu na szczupłość miejsca — raczej przegląd autorów niż dzieł. Rozpoczynają go: Teofil Nowosielski „Abecadlnik historyczny dla dzieci polskich". (Niemcewicza „Śpiewy historyczne" i utwory historyczne Hoffmanowej pomieszczono w gablotkach, ilustrujących początki piśmiennictwa), tak rozpowszechnione w ubiegłym stuleciu „Wieczory pod lipą" Siemieńskiego i „24 obrazki z dziejów Polski" Anczyca, a dalej idzie długi szereg nazwisk, jak Wójcicki, Chęciński, Grajnert, Kraszewski, Żmichowska, Krakowowa, Bukowiecka, Łopuszańska, Gałęzowska, Teresa Jadwiga (Papi), Gomulicki, Gębarski, Przyborowski, Gąsiorowski, Strażyńska, Mrozowicka, Leśniewska, Lewicka, Domańska, Morawska, Szalay-Groele, Gawiński.

Charakterystycznem jest, że literatura historyczna stanowi w epoce przedniepodległościowej najpoważniejszy dział i pod względem liczbowym i pod względem doboru piór. Prawie każdy autor piszący dla dzieci może zanotować w swym dorobku książkę o treści historycznej. Ten rozrost literatury historycznej znajduje swe źródło w chęci zapoznania dzieci z przeszłością ojczystą dla obudzenia miłości ojczyzny i — mimo niewoli — godności narodowej, dla kształcenia uczuć patrjotycznych. Pierwiastek ten wniosła do literatury dziecięcej już Kl. Hoffmanowa. Bardzo nieliczne są utwory traktujące historję powszechną, nie przedstawia ona bowiem tych właśnie wartości wychowawczych.

Zdobycie niepodległości i utworzenie własnego państwa stwarza inne zainteresowania i inne cele wychowawcze: nie do męczeńskiej walki o odzyskanie sławnego wczoraj trzeba sposobić młodzież, lecz do żmudnej, codziennej pracy budowania dziś i jutra. Stąd ośrodek zainteresowania przesuwa się z literatury historycznej, w tej dobie stosunkowo bardzo nielicznej, na utwory poświęcone poznaniu ziemi polskiej, warunków życia i zwyczajów mieszkańców, współżyciu w gromadzie, obudzeniu poczucia obywatelskiego. Typowym przykładem takiej książki jest „Nasz plac" Janowskiego.

Książka historyczna zajmuje się głównie ostatniemi etapami naszej walki o wolność, jak Rok 1905 (Okołowiczówna), Strajk szkolny, Praca oświatowa (Reuttówna, Rabska, Bogusławska, Popławska, Radlińska), Wielka Wojna i Legjony (Ostrowska, Porazińska, Jezierski, Bobrowska), Walki o kresy (Zakrzewska, Schröder, Konarski, Hertz); postać Marszałka omawia Zawiszanka, Hertz, Opałek.

Pobieżny przegląd pozwala stwierdzić, że literatura historyczna dla młodzieży jest ogromnie bogata. Byłoby może ciekawą i pożyteczną rzeczą zastanowić się nad tem, ile w niej rzeczy już przestarzałych, bez istotnej wartości historycznej, nie opartych na wiadomościach rzeczowych, a ile zdrowego ziarna? Rzecz zda się być wobec narzekania na brak lektur aktualną. Zwrócićby też należało uwagę na materjał ilustracyjny — dawnych rycin.

Może więc dobrze się stało, że Zakład Narodowy im. Ossolińskich wydobył przysute pyłem książki i udostępnił je zwiedzającym.

Wystawę organizowali kustosz Władysław Tadeusz Wisłocki i Janina Kelles-Krauzówna. *K.*

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Makarewicz J., Kodeks karny z komentarzem (Lwów, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1935), Bruchnalski W., Wspomnienia o śp. Bronisławie Gubrynowiczu (j. w.), Jarosz Wł., Historja na VII kl. szk. powsz. (j. w., 1936), Balicki J. i Maykowski St., Mówią wieki cz. III (j. w. 1935), Moszczeńska W. i Mrozowska H., Podręcznik historji na kl. III gimn. (j. w.), Mul T., Radomski J. i Tołpa S. Dr., Nauka o człowieku łącznie z higjeną dla kl. VII szk. powsz. (j. w., 1936), Nowaczyk St., Przewodnik metodyczny do „Opowiadań z dziejów“ Jarosza i Kargola na kl. V szk. powsz. (j. w., 1935), tenże, Przewodnik metodyczny do „Historji na kl. VII szk. powsz.“ Jarosza (j. w., 1936), Heydel A., Teorja dochodu społecznego (Kraków, Towarzystwo Ekonomiczne, 1935), Memorjał w sprawie działalności przedsiębiorstw państwowych (j. w.), Dunajewski J., Wykład ekonomji politycznej j. w.), Tatarzy w Polsce (Wilno, Dzien. Urzędowy Kuratorjum O. S. W., 1936), Juścińska M., Marja z Billewiczów Piłsudska (j. w.), Zwolski B., Wileńszczyzna, Nowogródczyzna i Białostoczyzna za Jana Kazimierza (j. w.), Janowicz T., Czesi (Kraków 1936), Koczy L., Polityka Bałtycka Zakonu krzyżackiego (Toruń, Wyd. Instytutu Bałtyckiego, 1936), Wilder J. A., Upadek gospodarczy Prus Wschodnich (j. w.), Pamiętnik VI Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie, t. II (1936).

— Czasopisma: Biuletyn Polsko-Ukraiński. — Bulletin International d'Education. — Echo obcojęzyczne. — Eos. — Głos Nauczycielski. — Istorik - Marksist. — Miasta Polskie. — Nauczycielski Poradnik. — Nowa Książka. — Oświata Pozaszkolna. — Pedagogicky Sbornik. — Polskie Archiwum Psychologji. — Poradnik językowy. — Przegląd Nauczycielski. Z Rodzina i dziecko. — Szkolnictwo zawodowe. — Szkoła dokształcająca zawodowa. — Tydzień Polski. — Ziemia Czerwieńska. — Neofilog. — cająca zawodowa. — Tydzień Polski. — Ziemia Czerwieńska. — Neofilolog. — Zbliska i zdaleka. — Wschód (Orient). — Nauczyciel Polski. — Polonista. — Przegląd Pedagogiczny. — Oświata i wychowanie. — Kultura i wychowanie. — Praca Szkolna. — Dzienniki Urzędowe Kuratorjów Okręgów Szkolnych: Kraków, Lwów, Łuck, Poznań, Warszawa, Wilno.

TREŚĆ — SOMMAIRE:

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·— Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4.
Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie. Rękopisów Redakcja nie zwraca.

DRUKARNIA ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego